

TAMPEREEN YLIOPISTO

”Mä lähtisin siinä ehkä niinkin suurelle linjalle et se on
lapsen oikeus”

Lasten osallisuus integroidussa erityisryhmässä

Kasvatustieteiden yksikkö

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

ROOSA HAVERINEN

Kesäkuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

ROOSA HAVERINEN: ”Mä lähtisin siinä ehkä niinkin suurelle linjalle et se on lapsen oikeus”

Lasten osallisuus integroidussa erityisryhmässä

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 78 sivua, 3 liitesivua

Kesäkuu 2016

Tämän tutkimuksen tehtävänä oli selvittää, millaista lasten osallisuus on päiväkodissa toimivan integroidun erityisryhmän arjen toiminnassa. Tutkimustehtävän avulla tutkittiin sitä, mitkä tekijät ovat olennainen osa lasten osallisuutta integroidussa erityisryhmässä. Tutkimustehtävää tarkasteltiin kolmen tutkimuskysymyksen avulla, jotka olivat: 1. Lasten osallisuutta mahdollistavat tekijät, 2. Lasten osallisuutta estävät tekijät ja 3. Eroavaisuudet tukilasten ja erityistä tukea tarvitsevien lasten välillä osallisuudessa. Tutkimuksen tavoitteena oli löytää niitä keinoja, joiden avulla lasten kanssa työskentelevät voivat edistää lasten osallisuutta päiväkodin arjessa päivittäin. Tarkoituksena oli myös tuoda inklusion ja siihen olennaisena osana kuuluvan lasten osallisuuden tärkeyttä varhaiskasvatuksessa esiin.

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen muodostivat inklusiivisen varhaiskasvatuksen sekä lasten osallisuuden näkökulmat. Lasten osallisuus nähtiin olennaisena osana inklusiivista kasvatusta. Osallisuuden osa-alueisiin kuuluivat muun muassa toimintaan osallistumisen vapaaehtoisuus, tietoisuus osallisuudesta, mielipiteiden ilmaisu, valinnanmahdollisuudet, päätösvalta omiin ja yhteisön asioihin sekä lasten kuuleminen. Tutkimus toteutettiin laadullisena tapaustutkimuksena, jossa oli sekä etnografian että fenomenografian piirteitä. Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksesta saatuja tuloksia ei voida kovin laajasti yleistää rajatun kontekstin vuoksi.

Tutkimusaineisto kerättiin eräässä satakuntalaisessa päiväkotiryhmässä osallistuvan havainnoinnin ja ryhmähaastattelun avulla. Havainnoitavia lapsia ryhmässä oli 13 ja heistä viisi tarvitsi erityistä tukea. Lapset olivat 3–5-vuotiaita. Havainnoitavia aikuisia oli viisi: lastentarhanopettaja, erityislasterhanopettaja, erityisavustaja, lastenhoitaja ja päiväkotiaavustaja. Havainnointi toteutettiin kolmen päivän aikana. Ryhmähaastatteluun osallistuivat päiväkotiryhmän aikuiset, lukuun ottamatta päiväkotiaavustajaa. Haastattelu toteutettiin teemahaastatteluna.

Tutkimustulosten mukaan lasten osallisuus näkyi integroidun erityisryhmän toiminnassa monipuolisesti. Lapset eivät tosin suunnitelleet tai arvioineet päiväkodissa tapahtuvaa toimintaa. Toiminnassa oli kuitenkin havaittavissa enemmän osallisuutta mahdollistavia kuin sitä estäviä tekijöitä. Aikuisten toiminta näytteli suurinta roolia lasten osallisuuden mahdollistumisessa ja aikuisten yhteisesti jakamat arvot olivat edellytys osallisuudelle. Osallisuuden nähtiin edistävän lasten motivaatiota ja näin ollen myös oppimista. Vuorovaikutuksellisen ilmapiirin rakentaminen, toiminnan joustavuus, lasten yksilöllisten piirteiden huomioiminen toiminnassa ja tilanneherkkyys olivat aikuisten toiminnan kannalta olennaisia osallisuuden mahdollistajia. Myös lasten aloitteet olivat osaltaan mahdollistamassa osallisuutta, mutta näissäkkin tilanteissa aikuisen tehtävänä oli havaita aloitteet ja toimia lasten ehdotusten mahdollistamiseksi.

Osallisuutta estivät ympäristötekijät, joihin kuuluivat sekä päiväjärjestyksen joustamattomuus sekä kiire. Lisäksi aikuiset saattoivat rajoittaa lasten toimintaa päiväkotiryhmän yhteisten sääntöjen ja turvallisuuden perusteella. Myös lasten toiminta vuorovaikutustilanteissa rajoitti lasten osallisuutta. Lasten välillä oli eroja osallisuudessa, sillä erityistä tukea tarvitsevat lapset saivat tukilapsia enemmän apua ja muita tukitoimia osallisuuden mahdollistumiseksi ja heidän toimintaansa säätelivät eri säännöt ja rajoitukset. Näin ollen kaikkien lasten osallisuutta pyrittiin kuitenkin edistämään. Tutkimuksen perusteella lasten osallisuuden eteen täytyy tehdä vielä paljon töitä.

Avainsanat: lasten osallisuus, varhaiskasvatus, inklusio, integroitu erityisryhmä, osallistuva havainnointi, ryhmähaastattelu, teemahaastattelu

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS	7
2.1 Inklusion määritelmiä	7
2.2 Integroitu erityisryhmä ja erityisen tuen tarve.....	11
3 LASTEN OSALLISUUS	14
3.1 Osallisuuden määritelmiä	14
3.2 Lapsen oikeudet osallisuuden takana	18
3.3 Osallisuuden asteet	19
3.4 Aikaisempia tutkimuksia	22
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	30
5.1 Aineiston hankinta	30
5.1.1 Osallistuva havainnointi	32
5.1.2 Ryhmähaastattelu.....	33
5.2 Aineiston analyysi	35
6 TUTKIMUSTULOKSET	37
6.1 Osallisuus motivaation ja oppimisen synnyttäjänä.....	37
6.2 Osallisuutta mahdollistavat tekijät.....	40
6.2.1 Toiminnan perustuminen lapsilähtöisyydelle	40
6.2.2 Vuorovaikutteinen ilmapiiri ja tilanneherkkyys	47
6.2.3 Lasten aloitteet ja niihin vastaaminen	51
6.3 Osallisuutta estävät tekijät	53

6.3.1 Aikuisten asenteet ja rajoitukset lasten toiminnalle	54
6.3.2 Ympäristötekijät	56
6.3.3 Lasten toiminta vuorovaikutustilanteissa	58
6.4 Lasten tuen tarpeiden yksilöllinen huomioiminen.....	58
6.4.1 Eriyttäminen ja tukitoimet osallisuuden mahdollistajina	59
6.4.2 Erilaiset säännöt ja rajoitukset sekä erityisvapaudet	61
7 POHDINTA.....	64
7.1 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset.....	64
7.2 Tutkimuksen eettisyys	67
7.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	69
7.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia.....	71
LÄHTEET	73

1 JOHDANTO

Tein kandidaatintutkielmani varhaisiän musiikkikasvatukseen liittyen ja halusin tehdä pro gradu -tutkielmani jostakin aivan toisesta aiheesta. Ensimmäisenä ja hyvin vahvana ajatuksena mahdollisesta tutkimusaiheesta mieleeni nousi lasten osallisuus. Opintojeni aikana erästä integroidun päiväkotiryhmän lastentarhanopettajaa haastatellessani, heräsi minussa huoli siitä, miten sekä erityistä tukea tarvitsevien että sitä tarvitsemattomien lasten osallisuudesta huolehditaan. Mielestäni lasten osallisuus on yksi tärkeimmistä tekijöistä, jotka tulisi ottaa huomioon päiväkotiryhmän toimintaa suunnitellessa, sillä osallisuus on osaltaan lisäämässä tasa-arvoisen ja kaikille yhdenvertaisesti kuuluvan yhteiskunnan rakentumista. Olen pyrkinyt kiinnittämään huomiota lasten osallisuuteen opintoihin kuuluvien työssäoppimisjaksojen aikana ja olenkin saanut tästä myönteistä palautetta. Varsinkin viimeisimpänä toiminut mentorini toi esiin sen, kuinka tärkeää kuunnella lapsia ja poimia heidän sanomisistaan ideoita toiminnan suunnitteluun. Tällöin toiminta muotoutuu lapsilähtöisemmäksi.

Haluaisin oppia tulevaisuudessa työskentelemään lastentarhanopettajana niin, että myös lasten osallisuus pääsee esiin toiminnassa. Tutkimukseni yhtenä tarkoituksena onkin tuoda inklusiota ja tarkemmin sen yhtä tärkeintä osa-aluetta, osallisuutta, entistä paremmin esille varhaiskasvatukseen liittyvässä tutkimuksessa. Tutkimuksen tehtävänä on selvittää, millaista lasten osallisuus tällä hetkellä on päiväkodissa, integroidun erityisryhmän kontekstissa. Tavoitteena on myös löytää osallisuutta estäviä tekijöitä sekä niitä keinoja, joilla lasten osallisuutta voidaan edistää päiväkodin arjen toiminnassa. Tässä tutkimuksessa lasten osallisuudella ymmärretään kaikkien lasten mahdollisuutta osallistua integroidun erityisryhmän arjessa tapahtuvaan toimintaan haluamallaan tavalla. Osallisuuden koetaan näkyvän toiminnassa, kun lapsilla on päätösvaltaa omiin ja yhteisönsä asioihin liittyen, heillä on mahdollisuus valita tapansa osallistua toimintaan ja he kokevat itse olevansa osallisina. Tämän lisäksi osallisuuteen kuuluu olennaisena osana lasten mielipiteiden kuuleminen ja toiminnan suunnittelu sen mukaisesti.

Miksi osallisuutta sitten pidetään niin tärkeänä? Osallisuudella on todettu olevan monia hyötyjä ihmisten elämässä. Osallisuuden on nähty muun muassa ehkäisevän syrjäytymistä sekä edistävän yhteisön jäsenten tasa-arvoa (Hill, Davis, Prout & Tisdall 2004). Turjan (2011, 52) mukaan

osallisuuden myötä lapset kokevat, että heihin uskotaan ja luotetaan. He saavat mahdollisuuden näyttää yhteisölle taitojaan sekä kehittää omia kykyjään. Muiden kanssa vuorovaikutuksessa toimien lapset saavat esittää omia näkemyksiään asioista ja olla aktiivisesti mukana toiminnan ideoinnissa, arvioinnissa sekä toteuttamisessa. Tällainen toiminta on yhteydessä muun muassa itseluottamuksen kasvamiseen ja yhteistyötaitojen kehittymiseen. Lasten osallisuus on mukana rakentamassa lasten käsitystä itsestään ja lisäksi sen avulla lapset oppivat metakognitiivisia taitoja eli tarkastelemaan ja muuttamaan omaa ajatteluaan. (Turja 2011, 52.) Demokraattisissa valtioissa tulisi yhä enemmän lisätä lasten osallistumismahdollisuuksia, jotta demokratian voidaan todeta toteutuvan. Lasten oikeuksiin on alettu kiinnittämään entistä enemmän huomiota ja näin ollen nykyaikana uskotaan lasten osaavan puhua omasta puolestaan. (Hart 1992, 4.) Kun lasten osallisuus lisääntyy, muotoutuu yhteiskunnasta demokraattisempi ja kaikille tasa-arvoisempi (emt., 7).

Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelmassa vuosina 2012–2015 yhtenä kolmesta tavoitteesta oli kehittää lasten osallisuutta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 10). Ohjelmassa lasten osallisuuden kehittämisen ensimmäisessä strategisessa tavoitteessa – ”Lapset ja nuoret kasvavat aktiivisiksi ja yhteisvastuuta kantaviksi kansalaisiksi” – tuodaan esiin pyrkimys edistää lasten ja nuorten kuulemista sekä osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksia (emt., 15). Varhaiskasvatusympäristöissä onkin 2000-luvulla alettu korostamaan tärkeinä käsitteinä lasten osallisuutta (*participation*), toimijuutta (*agency*) sekä voimaantumista (*empowerment*). Lapset myös nähdään yhä useammin tiedon tuottajina. (Karlsson 2012, 41.) Karlssonin (2012, 26) mukaan lasten asemasta, tasa-arvosta ja osallistumisesta on puhuttu aiemminkin paljon, vaikkakin lasten osallisuus ja vaikuttaminen ovat melko uusia käsitteitä. Karlsson muistuttaa lasten näkökulman korostamisen olevan huomattavasti tuoreempi suuntaus, jos sitä verrataan aikuisnäkökulman esillä olemiseen. Siclair (2004, 106) on kuitenkin havainnut ympäri maailmaa tapahtuneet muutokset ihmisten asenteissa, kun lasten ja nuorten päätösvaltaa omiin asioihinsa liittyen on alettu korostaa. Myös Turja (2010, 30) mainitsee, että varhaiskasvatuksen eri ympäristöissä, kuten käytännön kentällä sekä lapsuustutkimuksessa, ollaan oltu yhä enemmän kiinnostuneita lasten osallisuudesta ja toimijuudesta. Lasten näkökulman tavoittamisesta ja lasten osallisuudesta on hänen mukaansa tullut jo yhteiskunnallisia arvoja, jotka voidaan havaita erilaisissa sopimuksissa sekä opetussuunnitelmissa. Voidaan siis päätellä, että lasten osallisuus nähdään yhä useammin olennaisena osana suomalaisen varhaiskasvatuksen toteuttamista. Tällöin sekä lapsuuden että lasten arvostusta itsessään pidetään entistä tärkeämpänä.

2 INKLUSIIVINEN VARHAISKASVATUS

Esittelen seuraavaksi inklusion ja integraation käsitteitä, jotka näen tärkeinä tutkimukseni teon kannalta. Keräsin tutkimusaineistoni päiväkodin integroidussa erityisryhmässä, joten koen tarpeelliseksi määritellä myös tällaisen päiväkotiryhmän kontekstina. Inklusiosta ja integraatiosta ei ole paljon kirjoitettu suhteessa päiväkotiympäristöön. Vaikka käsittelenkin inklusiota enimmäkseen peruskoulun näkökulmasta, voidaan esittelemiäni inklusion piirteitä soveltaa varhaiskasvatukseen. Inklusiiviseen kasvatukseen ja opetukseen liittyvät asiat pätevät koulun lisäksi myös päiväkodissa.

2.1 Inklusion määritelmiä

Pohjoismaissa integraatio ja inklusio ovat olleet puheenaiheina jo pitkään. Tämän hetken tavoitteena monessa maassa onkin rakentaa inklusiivinen koulutusjärjestelmä, joka mahdollistaa yksilöllisen opetuksen jokaiselle oppilaalle kaikkien yhteisessä koulussa. (Moberg & Savolainen 2009, 76.) Integraatio tarkoittaa kirjaimellisesti kahden osan toisiinsa sulauttamista niin, että muodostuu uusi kokonaisuus, josta erillisiä osia ei voi enää havaita. Tarkoituksellisessa integraatiossa uuden kokonaisuuden tulee olla parempi kuin jos kahta, erillistä osaa ei yhdistettäisi toisiinsa. Integraatiossa voidaan nähdä kaksi erilaista näkemystä, joista ensimmäisessä integraation lähtökohtana on aiempi segregatio eli erottelu. Erityis- ja yleisopetuksesta puhuttaessa tässä, pois segregatiosta - näkemyksessä ajatellaan, että tavallinen ja erityiskoulu tulee yhdistää tehokkuuden ja ihmisarvon edistämiseksi. Toinen lähestymistapa, ei-segregointi, on lähempänä inklusion käsitettä, kun sen tavoitteena on luoda yhteinen koulu, joka ei jätä yhtäkään oppilasta sen ulkopuolelle. (emt., 80.)

Saloviidan (2012, 1) mukaan 1900-luvulla segregatiota esiintyi Suomessa, kun jollakin tavalla muista eroavat ihmiset – esimerkiksi vammaiset – suljettiin erillisiin laitoksiin. Aiemmin käytettyjen erillisten laitosten sijaan alettiin 1960-luvun lopulla puhua kuntoutusmallin puolesta. Vammaisille ihmisille haluttiin antaa heille sopivia palveluita, kun asenteet ja suhtautuminen vammaisia kohtaan paranivat. Näin perustettiin erilaisia kuntoutuslaitoksia, joiden ideana oli erotella ihmiset tarvittavien tukimuotojen perusteella. Erottelua perusteltiin kuntouttamisen tarpeella ja kuntoutujat saivat – yleensä vain teoriassa – siirtyä asteittain ylemmälle portaalle, jossa tukimuodot vähenivät itsenäisyyden lisääntyessä. Kuntoutuksessa olennaisena osana olivat lääketieteelliset diagnoosit. Tätä

kuntoutusmallia voidaan kutsua myös integraatioksi. (Saloviita 2012, 3.) Vielä tänäkin päivänä varhaiskasvatusta ohjaavissa asiakirjoissa puhutaan kuntoutuksesta (Stakes 2005, 36). 1970-luvulla inklusion ajatusmalli sai alkunsa, kun vammaisilla ihmisillä tunnustettiin olevan oikeus saada palveluita siellä, missä he halusivat niitä saada. Inklusion mallissa ideana oli se, että vammaisen ihmisen tarvitsemat tukitoimet pystyttiin rakentamaan suunnittelun avulla hänen ympärilleen, juuri sinne missä hän koki haluavansa olla. (Saloviita 2012, 4.) Inklusiossa jokainen ihminen kuuluu yhteiskuntaan, kun taas integraatiossa yhteiskuntaan kuuluminen on ehdollista, perustuen kuntoutumisen sujuvuuteen (emt., 5). Inklusion edistämisen vuoksi YK onkin pyrkinyt toimimaan erityisluokkien lopettamiseksi 1980-luvulta lähtien (emt., 1).

Segregaatiosta siirtyminen integraatioon ja myöhemmin inklusioon voidaan ottaa huomioon myös erityisopetuksen kehityksessä. Kivirauma (2009) esittelee erityisopetuksen eri muotoja vertaamalla niitä suomalaisen perusopetuksen kehitykseen. 1800-luvun puolivälistä 1900-luvun alkuun asti Suomessa käytiin kansakoulua, ennen oppivelvollisuuden alkua. Tällöin vammaisten opetus tapahtui erityiskouluissa sekä aistivammalaitoksissa. Kun oppivelvollisuus alkoi 1920-luvulla, erityiskoulujen lisäksi perustettiin erityisluokkia, jotka toimivat tavallisten koulujen yhteydessä. Vammaisten oppilaiden siirtyessä seuraavalle luokalle, monien ehtojen tuli täytyä. Peruskouluuudistuksen aikaan 1970- ja 1980-luvuilla kouluissa alettiin hyödyntämään osa-aikaista erityisopetusta. 1990-luvulta lähtien uusliberalistisen peruskoulun aikana erityisopetus ja näin ollen myös pienluokkien lukumäärä on jatkuvasti lisääntynyt, kun tasa-arvon perusteella jokaisen oppilaan erityispiirteet pyritään ottamaan huomioon opetuksessa. (emt., 29–45.) Kivirauma (2009, 27) muistuttaa kuitenkin, että edelleenkin erityisopetus on tarkoitettu niille oppilaille, jotka yhteiskunta näkee muista poikkeaviksi.

Pohjoismaissa integraation on nähty tarkoittavan erityisopetuksen ja yleisopetuksen sulauttamista toisiinsa. Sen tavoitteensa on siis kaikille yhteinen koulu, joka huomioi jokaisen oppilaan yksilöllisesti heidän tarpeidensa ja edellytystensä mukaisesti. Suuremmaksi tavoitteeksi integraatiolle on asetettu tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan syntyminen. (Moberg & Savolainen 2009, 84.) Koulutukseen liittyen Suomessa käytetään yleisesti käsitteitä ”inklusiio” ja ”inklusiivinen kasvatus”, sillä parempia suomenkielisiä termejä ei ole vielä kehitetty (emt., 86.) Viitala (2004, 133) mainitsee kuitenkin, että vähän käytettyä termiä ”osallistava kasvatus” voitaisiin käyttää varhaiskasvatuksessa. Viitala (2006, 94) taas kutsuu tätä inklusiivista varhaiskasvatusta ”lasten yhteiseksi varhaiskasvatukseksi”.

Integraation ja inklusion käsitteiden eroista on pitkään käyty keskustelua, mutta osa tutkijoista uskoo termien olevan hyvin lähellä toisiaan. Integraatiossa tavoitellaan inklusion tapaan kaikkien oppilaiden mahdollisuutta osallisuuteen. Jos integraatio rinnastetaan inklusioon, on sen

tarkoitukseksi ymmärrettävä jokin muu kuin oppilaiden fyysinen yhdessäolo samoissa tiloissa. (Moberg & Savolainen 2009, 85.) Jordan, Carlile ja Stack (2008, 221) painottavat kuitenkin, etteivät inkluusio ja integraatio ole sama asia, myöskään koulutuksesta puhuttaessa. Integraatiossa oppijan nähdään tulevan jostain ulkopuolelta ja siinä odotetaan oppijan mukautuvan jo valmiiksi rakennettuun oppimisympäristöön. Inklusiiossa taas oppija nähdään yhteisön jäsenenä, jolla on oikeuksia ja odotuksia. Inklusiiossa yhteisön odotetaan toimivan oppijan tarpeiden mukaisesti. (emt., 221.)

Booth ja Ainscow (2002) kirjoittavat inklusiosta erilaisten koulutusinstituutioiden kontekstissa. Kirjoittajien käsittelemät inklusion teemat liittyvät kuitenkin myös varhaiskasvatukseen, sillä päiväkotia voidaan nähdä yhtenä tärkeimmistä pienten lasten oppimisen areenoista. Heidän mukaansa inklusiioon kuuluu olennaisesti ajatus muutoksesta. Siinä on kyse ikuisesta prosessista, jonka avulla pyritään lisäämään kaikkien oppilaiden oppimista ja osallisuutta (participation). Inklusio on siis jonkinlainen utopia ja ideaalitilanne, jota ei koskaan voida kokonaisuudessaan saavuttaa, mutta johon koulutusinstituutioissa täytyy pyrkiä. Inklusiota tapahtuu jossakin määrin heti, kun lasten osallisuutta aletaan lisätä. (emt., 3.) Boothin ja Ainscown (2002, 3) taulukkoon inklusiiviseen opetukseen sisältyvistä asioista kuuluvat muun muassa henkilökunnan ja oppilaiden yhtäläinen arvostus, oppilaiden osallisuuden lisääminen koulukulttuureissa, opetussuunnitelmissa ja yhteisöissä sekä kulttuurien, politiikan ja käytäntöjen uudelleenrakentaminen kouluissa oppilaiden monimuotoisuuden kysymyksiin vastaamiseksi. Tämän lisäksi kirjoittajat pitävät tärkeänä sitä, että kaikkien oppilaiden oppimisen ja osallisuuden esteitä vähennetään ja oppilaiden erilaisuus nähdään oppimisen tukemisen resurssina. Tällöin siis erilaisuutta ei tulisi pitää ongelmallisena.

Inklusion tärkeyttä voidaan perustella muun muassa ihmisoikeuksiin vedoten. Jokaisella ihmisellä on siis oikeus olla yhteiskunnan täysivaltainen jäsen ja inklusiota toteuttaessa tämä otetaan yhtenä lähtökohtana huomioon. Myös oikeudenmukaisuutta on käytetty argumenttina inklusiolle, kun keskustelun keskipisteenä on ollut koulutuksen ja työllistymisen mahdollistaminen kaikille kansalaisille. (Jordan ym. 2008, 219.) Inklusiivinen koulutus mahdollistaa sen, että vammaistenkin halut ja oikeudet samanlaiseen koulutukseen kuin muilla ihmisillä, tunnustetaan. Inklusio koulutuksessa ehkäisee syrjäytymistä lopettamalla ihmisten luokittelun erilaisuuden perusteella. Koska inklusiivisessa koulutuksessa vammaisilla ihmisillä on mahdollisuus olla vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, valmistaa koulutus heitä paremmin koulutuksen jälkeiseen elämään. Inklusio lisää myös suvaitsevaisuutta yhteiskunnassa, kun ihmisten erilaisuutta ymmärretään. (emt., 221.) Inklusiota nähdään tavoiteltavan siksi, että yhteiskunnan halutaan olevan tasa-arvoinen, oikeudenmukainen ja ihmisoikeuksia vaaliva. Lisäksi tutkimustulokset ovat

osoittaneet, ettei muusta opetuksesta erillään tapahtuva erityisopetus ole tehokasta. Myös ajattelutapa erityisopetuksen piirissä olevia oppilaita ja erilaisuutta kohtaan on muuttunut myönteisemmäksi. (Moberg & Savolainen 2009, 77.)

Inklusiolla tarjotaan erityisopetukselle vaihtoehtoa keskittämällä huomio koulutusjärjestelmän muodostamiin oppimisen ja osallisuuden rajoituksiin (barriers to learning and participation). Tällöin kaikki lapset otetaan huomioon. (Booth & Ainscow 2002, 4–5.) Vallalla olevassa ideassa, jonka mukaan opetukseen liittyvät ongelmat voidaan ratkaista tunnistamalla joillakin lapsilla olevan erityisiä opetukseen liittyviä tarpeita (special educational needs), on rajoituksia. Siinä saatetaan luokitella lapsia eri lokeroihin ja laskea näin joidenkin lasten kohdalla odotuksia. Niin sanotut lokeroimattomat lapset eivät tällöin saa tarpeeksi huomiota heidän kokemuksiinsa vaikeuksiin liittyen. Tällöin myöskään huomiota ei kohdisteta vuorovaikutukseen, opetussuunnitelmaan, opetukseen, oppimiskäsityksiin tai koulutusjärjestelmään liittyviin ongelmiin. (emt., 4.)

Inklusion yksi olennainen tekijä, osallisuus, tarkoittaa muiden ihmisten kanssa yhteistyössä mahdollistuvaa, jaettujen oppimisprosessien avulla tapahtuvaa oppimista. Tämä vaatii sitoutumista oppimiseen ja mahdollisuutta kertoa omat mielipiteet siitä, miten koulutus koetaan. Syvemmin ajateltuna tämä tarkoittaa kaikkien oppilaiden hyväksymistä sellaisena kuin he ovat. Inklusio alkaa siitä, kun oppilaiden väliset eroavaisuudet tunnistetaan. (emt., 3.) Tällaisia eroavaisuuksia voivat olla esimerkiksi erilainen tausta, tiedot, taidot ja kiinnostuksen kohteet (emt., 4). Myös Lakkala (2009, 216–217) mainitsee oppilaan osallisuuden yhteisössään yhdeksi inklusion olennaisimmista tavoitteista, joka voi toteutua, kun oppilaat hyväksyvätään omina itsenään. Viittala (2006, 9) näkee samaan tapaan inklusion keskeisimpänä arvona – tasa-arvon, lasten oikeuksien ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden lisäksi – tutkimukseni aiheen, lasten osallisuuden.

Usein, kun ajatellaan lapsen tarvitsevan erityistä tukea, luonnollisimpana tukimuotona nähdään se, että tietyt lapset saavat avukseen enemmän aikuisia. Inklusiossa tukimuotoina nähdään kuitenkin kaikki ne keinot, joilla lisätään koulun mahdollisuuksia vastata oppilaiden monimuotoisuuteen. Tähän kuuluvat muun muassa oppilaiden erilaisten lähtökohtien, oppimistyylien ja kokemusten huomioiminen opetuksessa. Kun oppimiseen liittyvät toiminnot suunnitellaan osallisuuden mahdollistamisen näkökulmasta, yksilöllisen tuen tarve vähenee. (Booth & Ainscow 2002, 6.)

Inklusiivista kasvatusta on mahdollista toteuttaa, kunhan muun muassa opetussuunnitelmissa inklusio näyttäytyy keskeisenä arvona, opettajia koulutetaan inklusion ammattilaisiksi ja opetus käytännössä perustuu inklusion asettamille ehdoille. (Jordan ym. 2008, 223–224.) Inklusion toteuttaminen helpottuisi huomattavasti, jos jokainen opettaja näkisi kaikki lapset yhdenvertaisina ja samanarvoisina heidän yksilöllisistä piirteistään huolimatta (Saloviita 2012, 35). Viittala (2004, 136–

137) näkee, että päiväkodissa inklusiivisen kasvatuksen toteuttamiselle edullisia ovat hallinnollisen puolen myönteiset asenteet inklusiota kohtaan. Inklusiivisen kasvatuksen mahdollistamiseen vaikuttavat taloudelliset ja ajankäyttöön liittyvät resurssit. Inklusion toteuttamiselle olennaista on se, että päiväkotiryhmät ovat kooltaan ja tukitoimiltaan toimivia. Myös toiminnan suunnitteluun on varattava tarpeeksi aikaa. (Viitala 2004, 137.)

Suomalainen koulujärjestelmä ei ole vielä lähelläkään inklusiivista kasvatusta, jos inklusion ajatellaan toteutuvan silloin, kun kaikkia oppilaita opetetaan samassa koulussa. Suomalaisia oppilaita siirretään yhä enemmän erityisopetuksen puolelle osa-aikaisesti ja pysyvästi. (Moberg & Savolainen 2009, 98.) Viitala (2004, 141) näkee kuitenkin suomalaisen varhaiskasvatuksen hyvänä lähtökohtana inklusiivisen kasvatuksen edistämiseksi. Vaikka inklusio nähtäisiin vain ikuisesti toteutumattomana tavoitteena, kannattaa sitä kohti pyrkiä, sillä oppilaat yksilöllisesti huomioiva ja tasa-arvoa edistävä koulu on merkittävä päämäärä yhteiskunnassamme (Moberg & Savolainen 2009, 99).

2.2 Integroitu erityisryhmä ja erityisen tuen tarve

Koska toteutin tutkimukseni aineistonkeruun integroidussa erityisryhmässä, on syytä selvittää, mikä tällainen erityisryhmä oikein on. Integroidun erityisryhmän toimiessa päiväkodissa, on tärkeää myös tuoda esiin päiväkodissa toteutettavan varhaiskasvatuksen piirteet ja tavoitteet. Integroitu erityisryhmä on yksi tapa toteuttaa varhaiskasvatusta. Tässä osiossa selvennän siis sitä kontekstia, jossa keräsin tutkimukseni aineiston.

Turjan (2011, 42) mukaan kasvatuksessa voidaan nähdä aina kasvattajan ja kasvavan yksilön välinen valtasuhde, jota ohjaavat sekä kasvattajan oma että yhteiskunnan lapsikäsitys ja vallalla olevat kehitysteoriat. Tällä hetkellä varhaiskasvatus jaotellaan kolmeen eri osa-alueeseen, joita ovat hoito, kasvatus ja opetus. Varhaiskasvatuksella pyritään edistämään lasten kasvua, kehitystä ja oppimista kokonaisvaltaisesti kasvatuksellisen vuorovaikutuksen avulla. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten ja lasten vanhempien kasvatuskumppanuudella voidaan saavuttaa varhaiskasvatuksen tavoitteet. Lasten omaehtoinen leikki nähdään suunnitelmallisen ja tavoitteellisen varhaiskasvatuksen olennaisena osana. Kasvatuksen ammattilaisten hallitsemat pedagogiset menetelmät sekä kasvatukseen liittyvä tutkimustieto ovat tärkeä osa varhaiskasvatuksen toteutusta. (Stakes 2005, 11.) Varhaiskasvatuksessa toimiva kasvattajatiimi muodostuu moniammatillisesta henkilöstöstä, joista jokaisella on omat osaamisalueensa. (emt., 16). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (emt., 15) määrittelemän hoidon, kasvatuksen ja opetuksen osa-alueet painottuvat eri tavoin riippuen lasten kehitys- ja ikätasosta. Varhaiskasvatusta voidaan järjestää esimerkiksi päiväkodissa ja perhepäivähoidossa sekä kuntien että yksityisten rahoittajien taholta. (emt., 11.) Näin ollen siis integroidussa erityisryhmässä

toteutetaan tavoitteellista varhaiskasvatusta, jossa pedagogiikka on suuressa osassa toiminnan suunnittelua ja toteutusta. Myös Pihlaja (2004, 112) näkee varhaiskasvatuksen sekä erityiskasvatuksen pedagogisena toimintana. Tosin hänen mukaansa erityiskasvatuksessa painotetaan erityisesti lääketieteellistä lähestymistapaa.

Viitalan (2004, 131–132) mukaan integroitu erityisryhmä eroaa niin sanotusta tavallisesta päiväkotiryhmästä niin, että integroidussa ryhmässä sekä erityistä tukea tarvitsevia että sitä tarvitsemattomia lapsia on useita. Tavallisessa ryhmässä erityistä tukea tarvitsevan lapsen vertaisryhmänä ovat enimmäkseen sellaiset lapset, jotka eivät tarvitse erityistä tukea. Erityisryhmästä puhuttaessa tarkoitetaan päiväkotiryhmää, jossa on ainoastaan erityistä tukea tarvitsevia lapsia. (emt., 131–132.) Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat yhden integroidun erityisryhmän lapset ja aikuiset. Päiväkotiryhmässä oli siis erityistä tukea tarvitsevia ja sitä tarvitsemattomia lapsia. Ryhmässä erityistä tukea tarvitsemattomia lapsia kutsuttiin tukilapsiksi. Tässä tutkimuksessa käytänkin samaista termiä kirjoittaessani niin sanotuista tavallisista lapsista.

Integroidussa erityisryhmässä osalle lapsista annetaan siis erityistä tukea, joka on osa varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa. Vielä käytössä olevissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 35) mainitaankin erityisen tuen tarjoamisesta lapselle tarvittaessa. Lapsen tuen tarpeet määritellään vanhempien ja päiväkodin henkilökunnan havaintojen perusteella. Tukitoimet aloitetaan välittömästi tuen tarpeen arvioinnin jälkeen, jotta tuen tarve ei turhaan pitkittyisi tai kasaantuisi. (emt., 35.) Erityistä tukea tarvitsevalle lapselle pyritään tarjoamaan tukimuotoja yleisten varhaiskasvatuspalveluiden piirissä niin, että lapsi saa olla osana päiväkotiryhmää. Erityiseen tukeen liittyvät olennaisena osana muun muassa varhaiskasvatusympäristön muokkaaminen lapselle sopivaksi, eriyttäminen ja lapsen itsetunnon vahvistaminen. Myös päiväkotiarjen struktuuri, vuorovaikutuksellinen ympäristö ja ryhmän yhteinen toiminta nähdään vaikuttavan erityistä tukea tarvitsevan lapsen päivään myönteisesti. (emt., 36.) Erityisen tuen tukimuotona lapselle voidaan antaa erityisopetusta (Opetushallitus 2014, 46). Erityistä tukea tarvitsevalle lapsella on myös mahdollisuus saada esimerkiksi avustajapalveluita (emt., 48).

Lapsen tuen tarve voi liittyä esimerkiksi fyysisten, sosiaalisten tai tunne-elämän taitojen kehitykseen. Tällöin tärkeää on arvioida, miten lapsi pystyy toimimaan erilaisissa ympäristöissä ja kasvatukseen liittyvissä tilanteissa. Tuen tarpeet määritellään lapsen toimintamahdollisuuksien mukaisesti. Olennaista on myös selvittää lapsen kiinnostuksen kohteet sekä hänen yksilölliset vahvuusalueensa. (Stakes 2005, 35.) Vaikka vielä voimassa olevissa varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005) ei ole sanaakaan muista kuin erityisen tuen tasosta, on uuden varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden luonnoksessa käytetty kolmiportaisen tuen – yleinen, tehostettu ja erityinen tuki – jaottelua (Opetushallitus 2016, 45). Siihen ollaan siis tulevaisuudessa

siirtymässä. Varhaiskasvatuksen tavoitteena on varhaiskasvatuslain perusteella tunnistaa lasten tuen tarpeet ja mahdollistaa tarvittavien tukimuotojen antaminen tarvittaessa. Uusien varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan jokaisen varhaiskasvatuksen piirissä olevan lapsen onkin saatava kasvun ja oppimisen tukea, jotta tässäkin tutkimuksessa esitelty inklusiivinen kasvatus voi toteutua. (Opetushallitus 2016, 43.)

Yhteiskunnan muutokset ovat osaltaan jatkuvasti muuttamassa myös varhaiskasvatuksen painotuksia. Vaikka muun muassa päiväkodeissa toteutettavaa varhaiskasvatusta ohjaavat monet asiakirjat, kasvatuksen asiantuntijat ovat vahvasti päättämässä päiväkodin arjessa tapahtuvista asioista. (Karila 2013, 9.) Varhaiskasvatuksen painotukset ja toteutustavat ovat vaihdelleet vuosien saatossa aikuisjohtoisuudesta, lapsilähtöisyyden kautta, lasten yksilöllisen huomioimisen ja lasten kuulemisen korostamiseen (Karila 2013, 14–28). Nykyään varhaiskasvatuksessa painotetaan yhä enemmän pedagogisia piirteitä ja lapset nähdään aktiivisina ja itsenäisinä toimijoina (Turja 2011, 43). Näin ollen myös lasten osallisuus, jota esittelen seuraavassa kappaleessa tarkemmin, nähdään yhtenä olennaisena osana kasvatuksen ammattilaisten toteuttamaa nykyaikaisen varhaiskasvatuksen pedagogiikkaa.

3 LASTEN OSALLISUUS

Lasten osallisuutta tutkiessa on tärkeää määritellä osallisuuden käsite niin, ettei se jää kenellekään epäselväksi. Olen kuitenkin huomannut, etsiessäni määritelmiä osallisuudelle, ettei osallisuutta ole yhtään sen helpompi selittää kuin mitään muutakaan monimuotoista ja laajaa käsitettä. Osallisuudella ymmärretään monia eri asioita riippuen sen määrittelijästä ja kyseessä olevasta kontekstista. Pajulammi (2014, 6) muistuttaa, että osallisuuden käsitettä voi olla hankala määritellä tiiviissä ja jokaisen kontekstin kattamassa muodossa, sillä sen sisältämät kysymykset ulottuvat monelle tieteenalalle ja usein osallisuus määritelläänkin yksinkertaisesti oman tieteenalan näkökulmasta. Tutkimusta tehdessä on kuitenkin olennaista löytää juuri omalle tutkimukselle tarkoitettu käsitteiden määrittelytapa. Muuten tutkimuksen teko ei ole mahdollista. Vaikka tutkielmani taustalla vallitsee kasvatustieteellinen ajattelu, saatan silti määritellä osallisuuden käsitettä muustakin kuin kasvatustieteen näkökulmasta. Pyrin siis tässä osiossa selittämään, mitä tarkoitan tutkimuksessani osallisuuden käsitteellä.

3.1 Osallisuuden määritelmiä

Laajimmin ymmärrettynä lapsen osallisuuden yhteiskuntaan voi Hartin (1992, 4) mukaan nähdä alkaneeksi siitä hetkestä, kun pieni lapsi havaitsee, että hänen on oman äänensä tai liikkeensä avulla mahdollista vaikuttaa tapahtumiin. Osallisuuden käsite voidaan määritellä prosessina, jossa annetaan jollekin henkilölle mahdollisuus päättää asioista, jotka liittyvät hänen omaan elämäänsä tai siihen yhteisöön, jossa hän elää. Demokratia perustuu osallisuudelle ja osallisuus onkin näin ollen jokaisen ihmisen kansalaisoikeus. (emt., 5.)

Vaikka osallisuus on hyvin monimuotoinen käsite, Turja (2010, 38) mainitsee, että sen määritelmiin kuuluvat kuitenkin usein olennaisena osana kuulluksi tuleminen sekä vaikuttamis-mahdollisuudet yhteisössä. Osallisuuden on myös koettu toteutuvan vasta, kun kyseessä oleva henkilö on tietoinen omasta osallisuudestaan ja kokee sen toteutuvan. Lisäksi osallisuuteen on liitetty tärkeinä ominaisuuksina muun muassa tasa-arvoisuus, vastuun ottaminen, suvaitsevaisuus sekä vapaaehtoisuus. (emt., 38.) Viimeisimpänä mainittuun ominaisuuteen liittyen voidaan siis sanoa, ettei ketään ole tarkoitus pakottaa osallistumaan tai tuomaan omaa mielipidettään esille. Turjan (2010, 38)

mukaan osallisuudessa on myös olennaista, että osallisuuden toteutumisiksi voidaan saada muiden apua. Tällaisia tilanteita on mahdollista havaita esimerkiksi aivan pienten lasten tai erityistä tukea vuorovaikutuksessa tarvitsevien lasten kanssa. Nämä Turjan esittelemät osallisuuden piirteet ovat tärkeä osa osallisuuden määrittelyä tässä tutkimuksessa ja niiden avulla pyrin tarkastelemaan lasten osallisuutta integroidussa erityisryhmässä.

Osallisuuden käsitteeseen kuuluu olennaisena osana erilaisia tapoja ja toimenpiteitä, joiden avulla ihminen voi olla osana yhteisön toimintaa (Turja 2010, 33). Lasten osallisuuden tulisi tapahtua mikrotasolla eli kotona ja päiväkodissa, jotta lapset saavat vaikuttaa heille tärkeisiin asioihin sekä tulla kuulluksi (Turja 2011, 47–48). Turja (2010, 33) painottaa, että osallisuuden (participation) ja osallistumisen (taking part) erot olisi hyvä huomioida. Hänen mukaansa käsitteitä käytetään usein synonyymeinä, vaikka ne eivät tarkoita täysin samaa asiaa, sillä osallistuessaan ihminen ei välttämättä ole itse vaikuttamassa toiminnan kulkuun tai suunnitteluun, toisin kuin osallisuuden toteutuessa. Myös Eskel ja Marttila (2013, 78) näkevät osallistumisen olevan enemmän kuin mahdollisuuden osallistumiseen. Osallisuus on siis enemmän kuin toiminnassa muiden kanssa osallisena oleminen. Osallistuminen toimintaan on kuitenkin ensimmäinen askel kohti osallisuutta. (Turja 2011, 46–47.) Turja (2011, 47) muistuttaa erityistä tukea sosiaalisissa suhteissa tarvitsevista lapsista, joille jo osallistuminen päiväkotiryhmän toimintaan voi parhaimmillaan olla myönteinen kokemus osallisena olemisesta. Otan omassa tutkimuksessani huomioon myös osallistumisen ja osallisuuden käsitteiden erot.

Osallisuuteen on mahdollista sekoittaa muitakin käsitteitä kuin osallistuminen. Turja (2010, 34) korostaa, että usein osallisuudesta puhuttaessa käytetty termi osallistaminen mielletään yleensä lasta passivoivana. Osallistamisella tarkoitetaan siis sitä, että lapseen kohdistetaan tiettyjä toimenpiteitä eikä lapsi välttämättä itse ole aktiivinen toimija. Jos kuitenkin halutaan samankaltainen käsite kuvaamaan vaikuttamismahdollisuuksien tarjoamista lapsille, on parempi käyttää esimerkiksi termiä ”osallisuuden mahdollistaminen”, jonka avulla on kenties helpompi tuoda esiin lapsen toimijuus. (emt., 34.) Lasten osallisuus on käsite, johon liittyy ongelmia. Aikuisen omia suunnitelmia ja valmiita päätöksiä asioista ei tulisi naamioida osallisuudeksi, jos lapsilla ei todellisuudessa ole mahdollisuutta vaikuttaa tulevaan. Tällöin on järkevämpää kertoa lapsille, että tällä kertaa tehdään niin kuin aikuinen on jo valmiiksi päättänyt. (Karlsson 2012, 42.)

Osallisuudessa on pääasiassa kyse yhteisöllisestä toiminnasta, sillä osallisuuteen olennaisena osana kuuluva lasten kuuleminen tarkoittaa kaikkien lasten moninaisten näkökulmien huomioimista ja yhteistä neuvottelua vuorovaikutuksen keinoin. Tasa-arvoon perustuvalla keskustelulla ja esimerkiksi äänestysten avulla on mahdollista päästä demokraattisesti kaikkia, tai ainakin suurinta osaa, miellyttäviin ratkaisuihin, jolloin kaikki voivat kokea olevansa osana päätöksentekoa. (Turja

2010, 38.) Hart (1992, 35) uskoo lasten osallisuudella olevan hyvin merkittäviä, kauaskantoisia vaikutuksia. Osallisuudella annetaan lapselle ääni, mutta se opettaa lapsia myös ymmärtämään, kuinka tärkeää on antaa muidenkin lasten käyttää ääntään ja tuoda kenties jopa eriäviä mielipiteitään esiin. Osallisuuteen kuuluvan yhteisen keskustelun avulla lapset oppivat tarkastelemaan asioita muiden näkökulmasta ja tekemään yhteistyötä muiden kanssa. (emt., 35.) Lasten osallisuus on osaltaan vahvistamassa lasten kokemusta siitä, että he tuntevat itsensä tärkeiksi ja hyväksytyiksi yhteisön jäseniksi (Lapsiasiavaltuutettu 2009).

Terveyden ja hyvinvoinninlaitos, THL, (2016) tuo esiin lastensuojelullisen näkökulman lasten osallisuuteen. Lasten osallisuus auttaa lapsia oppimaan elämään muiden ihmisten kanssa yhteistyössä. Lastensuojelussa osallisuus tarkoittaa sitä, että lapsi saa olla mukana päättämässä oman etunsa hyväksi tehtävien toimenpiteiden suunnittelusta ja toteutuksesta. Ihmisen identiteetti ei voi kehittyä parhaalla mahdollisella tavalla, jos osallistumis- ja vaikutusmahdollisuuksia itselle tärkeisiin asioihin ei tarjota. Osallisuus on siis yksi tärkeimmistä tekijöistä lapsen kasvun ja kehityksen kannalta. (THL 2016.) Osallisuus päiväkodissa voikin auttaa lasta löytämään vastauksia omaan identiteettiin liittyviin kysymyksiin, kun lapsi ymmärtää kuka hän on ja mihin yhteisöön hän kuuluu (Eskel & Marttila 2013, 93–94).

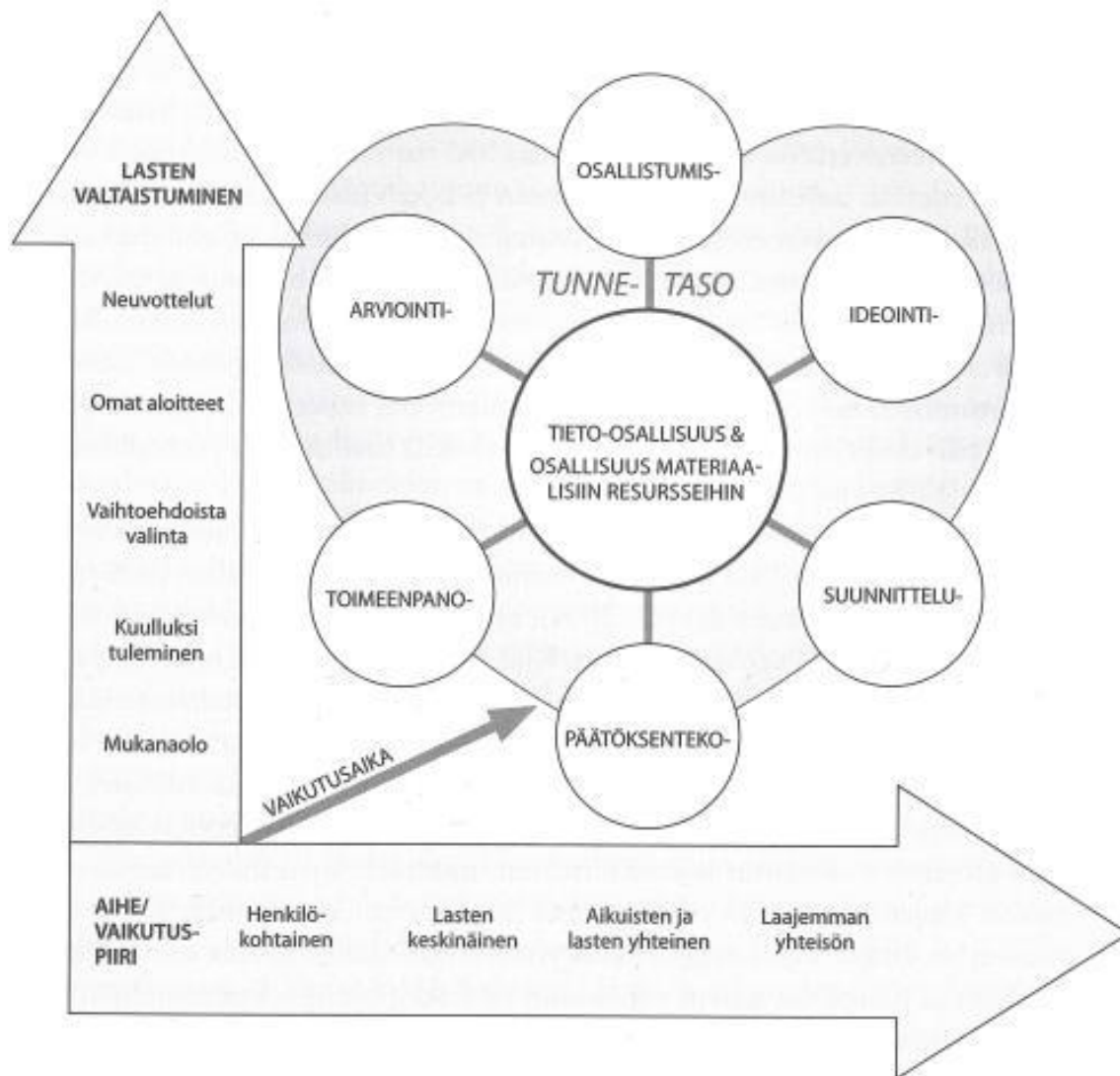
THL sisällyttää osallisuuden määritelmään oikeudet saada tietoa, ilmaista omia mielipiteitä sekä vaikuttaa itseään koskeviin asioihin. Käytännön lastensuojelutyössä lasten osallisuus rakentuu kuudesta elementistä, joista ensimmäinen on mahdollisuus osallistua lastensuojelulliseen prosessiin tai kieltäytyä siitä. Lisäksi lapsella on oikeus saada tietoa prosessista sekä vaikuttaa prosessin kulkuun. Lapsella täytyy olla myös mahdollisuus omien mielipiteiden ilmaisuun; ja oikeus saada tukea, rohkaisua ja kannustusta näiden ajatusten esittämiseen. Viimeisenä lapsen tulee saada tehdä itsenäisiä päätöksiä liittyen prosessiin. (THL 2016.) THL:n määrittelemät osallisuuden osa-alueet ovat tässäkin tutkimuksessa olennainen osa lasten osallisuutta. Tutkimuksessa nämä piirteet suhteutetaan päiväkodin kontekstiin eikä lastensuojelullista näkökulmaa ole muuten näkyvillä kuin lasten oikeuksien muodossa. Tosin Viittala (2006, 66) mainitsee, että varhaiskasvatusta on yleisesti pidetty ennaltaehkäisevänä lastensuojeluna.

Stenvallin ja Seppälän (2008, 3) mukaan lasten osallisuus juontaa juurensa lapsilähtöiseen ajatteluun. Lasten osallisuus toteutuu vain, jos hankitaan tarpeeksi tietoa lasten ajatuksista ja luontaisista toimintatavoista. Näin toiminta voidaan suunnitella lasten näkökulma huomioon ottaen. (Karlsson 2012, 43.) Karlsson (2012, 48) painottaa, ettei lapsinäkökulmaista ja lasten osallisuutta edistävää toimintaa toteuttaessa ole tarkoituksena vähätellä kasvattajien osaamista ja ammattitaitoa. Siinä olennaista on ottaa kaikkien varhaiskasvatukseen liittyvien osapuolten näkökulmat huomioon.

Turja (2011, 49) on laatinut oman mallinsa kuvaamaan lasten osallisuuteen liittyviä monia ulottuvuuksia (ks. Kuvio 1). Mallissa tuodaan esiin ne eri näkökulmat, jotka voidaan ottaa huomioon osallisuuden tarkastelussa varhaiskasvatusympäristöissä (emt., 48). Tutkimuksessani otan nämä osallisuuden eri ulottuvuudet tarkastelun kohteeksi. Osallisuuden neljä ulottuvuutta ovat lasten valtaistumisen aste, osallisuuden aihe ja vaikutuspiiri, aikaulottuvuus sekä toimintaprosessi ja tunnetaso. Lasten valtaistumisessa on kyse aikuisen ja lapsen välisestä valtasuhteesta. Lasten saaman tiedon määrä sekä heidän mahdollisuutensa päättää toiminnan kulusta ovat yhteydessä siihen, kuinka vahvasti lapset kokevat voivansa vaikuttaa tapahtumiin eli kuinka valtaistuneita he ovat. (emt., 49.) Alimmalla valtaistumisen tasolla lapset siis ovat vain mukana muiden suunnittelemassa toiminnassa. Voidaan olettaa, että tällä tasolla ovat ainakin kaikista nuorimmat lapset. Mitä ylemmäs valtaistumisen ulottuvuudella päästään, sitä vähemmän aikuiset suunnittelevat toimintaa ja sitä laajemmiksi ja monimutkaisemmiksi lasten vaikuttamismahdollisuudet sekä osallistumisen asteet muuttuvat (emt., 50).

Turjan (2011, 50) esittelemät osallisuuden aihe ja vaikutuspiiri ovat määrittämässä sitä, kuinka yleisellä tasolla osallisuuteen liittyvä toiminta tapahtuu ja näin ollen, kenellä on kyseessä oleviin asioihin mahdollisuus vaikuttaa. Henkilökohtaisiin asioihin, kuten syömänsä ruuan määrään, lasten on helpointa olla vaikuttamassa. Myös lasten keskinäisen toiminnan eli vapaan leikin ympäristö on hyvä alue lasten päätöksenteolle. Mitä suuremmalle alueelle osallisuuden aiheet levittyvät, sitä vaikeampaa on lasten kertoa mielipiteitään niihin liittyen. Myös ajallinen ulottuvuus voidaan ottaa huomioon lasten osallisuutta tutkiessa. Kun osallisuuteen liittyvä toiminta on lyhytkestoista ja kertaluontoista, lapsilla on paremmat mahdollisuudet olla vaikuttamassa toimintaan. Pidempi-kestoisemman toiminnan suunnitteluun voi olla hankalampi ottaa lapsia mukaan. (emt., 50.)

Viimeisimmässä ulottuvuudessa lasten osallisuutta tarkastellaan toimintaprosessin ja tunnetason näkökulmasta. Lapset voivat siis olla osallisina erilaisissa prosesseissa, kuten suunnittelemassa ja arvioimassa toimintaa tai vain osallistumassa siihen. Aikuisten on kenties helpompi pyytää lapsilta yksittäisiä ideoita liittyen päiväkotiryhmän toimintaan kuin ottaa heidät jokaiseen toimintaprosessiin mukaan. Lasten vaikutusmahdollisuudet ovat yhteydessä tieto-osallisuuteen sekä osallisuuteen materiaalisista resursseista. Ilman tietoa toiminnan tavoitteista tai asioista, joista toiminnan onnistuminen on riippuvainen sekä mahdollisuudesta saada käyttöönsä tarpeellisia välineitä, lasten on jopa mahdotonta osallistua esimerkiksi toiminnan suunnitteluun. (emt., 51.) Tunnetasolla on kyse siitä, että lapset kokevat olevansa osallisina ja että heidän mielipiteensä otetaan toiminnassa huomioon (emt., 52).



KUVIO 1. Lasten osallisuuden moniulotteisuus (Turja 2011, 49)

3.2 Lapsen oikeudet osallisuuden takana

YK:n lapsen oikeuksien sopimus sisältää kaikki lapsille kuuluvat ihmisoikeudet ja velvoittaa sopimuksen allekirjoittaneiden valtioiden noudattavan näitä oikeuksia. Lapsen oikeuksien sopimus on osaltaan edistämässä lasten osallisuutta. Sopimukseen on kirjattu lapsen oikeus muun muassa mielipiteen ilmaisuun, tiedonsaantiin sekä ajatuksenvapauteen. Lapsen oikeuksien sopimuksella on tarkoitus edistää myös lasten tasa-arvoa. (UNICEF 2016.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 16) mainitaan, että yhtenä kasvattajan tärkeänä tehtävänä on luoda varhaiskasvatusympäristöön sellainen ilmapiiri, joka mahdollistaa lasten osallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunteen. Varhaiskasvatusympäristön rakentamisessa tulisi ottaa huomioon mahdollisuudet järjestää pienryhmätoimintaa, jonka avulla voidaan turvata jokaisen lapsen mahdollisuus osallistua yhteiseen keskusteluun (Stakes 2005, 18). Varhaiskasvatussuunnitelman

perusteissa (emt. 18, 33) tuodaan esiin myös se, että lapsetkin voidaan ottaa mukaan tilojen suunnitteluun kuten myös oman varhaiskasvatussuunnitelmansa laatimiseen ja seuraamiseen. Lapsille ominaiset tavat toimia – leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen – lisäävät lasten osallistumismahdollisuuksia (emt., 20). Näin ollen varhaiskasvatusympäristössä tapahtuvan toiminnan tulisikin olla suunnitelmallista niin, että lapsille ominaiset tavat toimia olisivat suunnittelun lähtökohtana. Esimerkiksi tutkiessaan lapset tuntevat olevansa osana ympäröivää fyysistä ja sosiaalista maailmaa (emt., 25).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005) vanhempien osallisuudelle on oma kappaleensa, mutta lasten osallisuudelle ei. Kappaleessa tuodaan kuitenkin esiin se, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmassa tulisi ottaa huomioon lapsen kiinnostuksen kohteet (emt., 33). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden luonnoksessa (Opetushallitus 2016) lasten osallisuus tulee onneksi paremmin esiin. Luonnokseen on kirjoitettu oma, tosin hyvin lyhyt, kappaleensa lasten osallisuuteen liittyen, jonka mukaan varhaiskasvatustoiminnan tulee mahdollistaa lasten osallisuutta muun muassa kuulluksi tulemisen, mielipiteiden ilmaisun sekä ideoiden ja yksilöllisten tarpeiden huomioimisen muodoissa. Tämän lisäksi lapset ja heidän vanhempansa on otettava mukaan toiminnan suunnitteluun, toteutukseen sekä arviointiin. Osallisuutta tukevan toiminnan ja rakenteiden kehittäminen on osallisuuden mahdollistamisessa olennaista. Tasa-arvoisuus on yksi toiminnan kulmakivistä. (emt., 23.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteilla (2005, 7) on tarkoitus ohjata varhaiskasvatuksen toteuttamista päiväkodeissa ja näin ollen myös edistää lasten tasa-arvoa varhaiskasvatuksen yhdenvertaisen toteuttamisen muodossa. Voidaan todeta, että YK:n lapsen oikeuksien sopimus on ollut vaikuttamassa Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden luomiseen, kun Suomen valtio on luvannut huolehtivansa lasten oikeuksien toteutumisesta. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja lasten oikeuksien sopimus linjaavat vahvasti päiväkotien toimintaa ja ovat siis osaltaan mahdollistamassa lasten osallisuuden toteutumista. Tämän lisäksi varhaiskasvatuslain (36/1973) avulla pyritään pitämään huolta siitä, että lasten oikeus osallisuuteen toteutuu. Laki määrittelee yhdeksi varhaiskasvatuksen tavoitteeksi ”varmistaa lapsen mahdollisuus osallistua ja saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin”.

3.3 Osallisuuden asteet

Lasten osallisuuden asteen suositukset vaihtelevat suuresti osallisuuskeskustelussa (Hart 1992, 5). Osa ihmisistä uskoo Hartin mukaan lasten olevan yhteiskunnan pelastajia; osa pitää lasten osallisuuskeskustelua naurettavana, sillä heidän mukaansa lapsilla ei kuitenkaan ole valtaa päättää

asioista niin kuin aikuisilla; osan mielestä lapsia taas tulisi suojella yhteiskunnan ongelmiin sekaantumiselta ja antaa heidän elää huolettomina lapsuutensa. Hart painottaa kuitenkin, että lapset tulee ottaa aikuisten mukaan tärkeisiin projekteihin, sillä on hyvin epärealistista olettaa lasten yhtäkkiä aikuisiässä tulevan vastuullisiksi, osallistuviksi kansalaisiksi, jos he eivät ole koskaan saaneet osallistua tai olla vastuussa mistään. Lapsilla ei välttämättä ole kovin suurta motivaatiota toteuttaa projekteja, jos he eivät koe niitä omikseen eivätkä saa osallistua niiden suunnitteluun ja tavoitteiden asettamiseen. (emt., 5.) Hartin kommentteihin liittyen olen itse kokenut vaikeuksia yliopisto-opinnoissa sellaisten tilanteiden aikana, kun aktiivista osallistumista ja omien mielipiteiden ilmaisemista on korostettu. En ollut tottunut tällaiseen opiskeluun, sillä peruskoulun aikana oppilailta kysyttiin mielipiteitä vain silloin, kun etsittiin opettajan kysymykseen oikeaa vastausta.

Hart (1992, 8) on muodostanut osallisuuden tikapuumallin, jonka avulla voidaan tarkastella lasten osallisuuden asteita erilaisissa projekteissa. Tikkaiden kolmea alinta puolaa ei katsota kuuluvan osallisuuteen. Alimmat askelmat liittyvät lasten ajattelun manipuloimiseen (*manipulation*), lasten mukana oloon tunnelman luomisen vuoksi (*decoration*) sekä lasten näennäiseen kuulemiseen (*tokenism*). Alimmilla puolilla tapahtuva toiminta saattaa joissain tilanteissa näyttää lasten osallisuudelta, mutta tosiasiassa lapsilla ei tällöin ole minkäänlaista päätösvaltaa tapahtumiin eikä heidän sanomisiaan oteta huomioon toiminnan toteuttamisvaiheessa. (emt., 8–9.) Shier (2001, 110) mainitsee, että Hartin mallin alimpien puolien määrittely osallisuuteen kuulumattomaksi toiminnaksi on ollut mallin merkittävin saavutus. Hän perustelee tätä sillä, että tiedostaessaan kolmella alimmalla tasolla olevat toimintatavat, lasten kanssa työskentelevien on helpompi tunnistaa omassa toiminnassaan näitä ei-osallistavia piirteitä ja muuttaa omaa toimintaansa osallisuutta mahdollistavaksi.

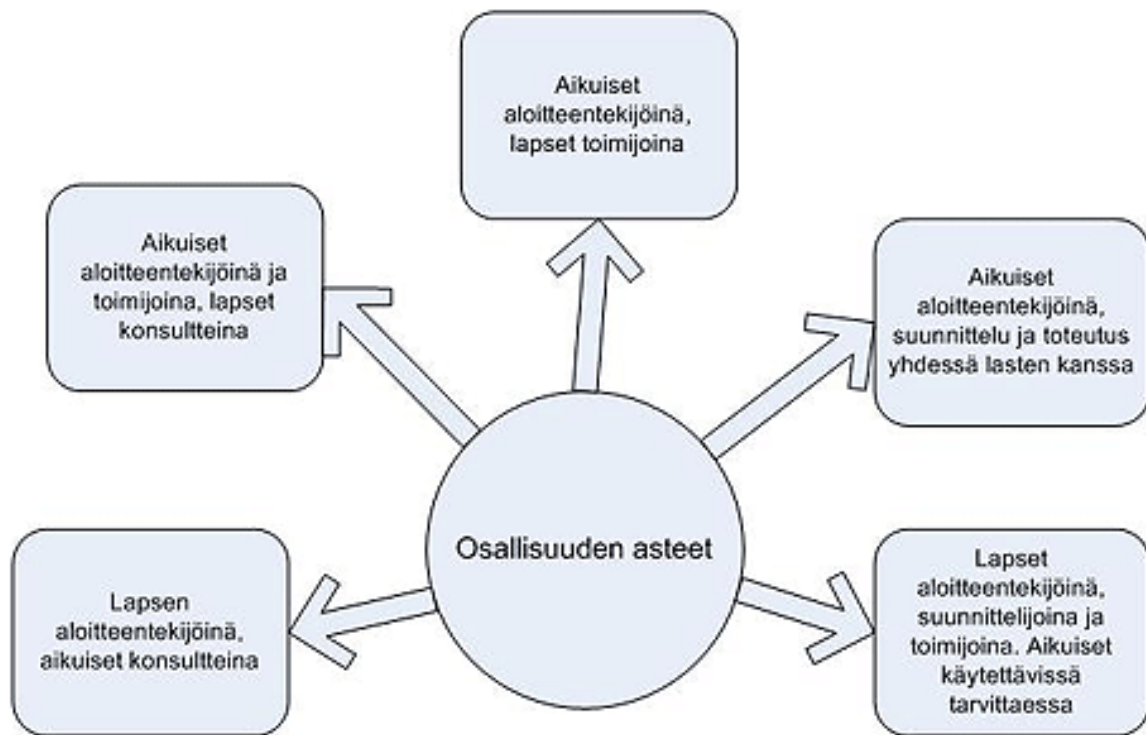
Hartin (1992, 8) mallissa lasten todellinen osallisuus alkaa siis neljännen puolan kohdalta. Tällä osallisuuden asteella aikuisilla on määräysvalta lasten osallisuuteen, mutta lapsille annetaan tietoa toiminnan tavoitteista (*assigned but informed*). Viidennellä tasolla lapset saavat toimia konsultteina aikuisten määrittelemissä projekteissa (*consulted and informed*) ja kuudennella tasolla lapset tekevät yhdessä päätöksiä aikuisten kanssa (*adult-initiated, shared decisions with children*). Toiseksi ylimmällä puolalla lapsilla on omat projektinsa, joihin he voivat pyytää aikuisilta apua (*child-initiated and directed*). Korkeimmalla tasolla tulisi lasten ja aikuisten yhteistoiminnallisuuden toteutua (*child-initiated, shared decisions with adults*). (Hart 1992. 11–14.) Lasten osallisuus projekteihin siis kasvaa, mitä korkeammalle tikapuilla nousee.

Hart (1992, 11) mainitsee, että lasten osallisuus projektissa toteutuu vasta, kun neljä vaatimusta täyttyvät. Nämä vaatimukset sisältävät lasten tietoisuuden projektin tavoitteista sekä tietoisuuden osallistumisen mahdollistumisen syistä ja siitä kuka päätti heidän osallistumismahdollisuuksistaan.

Lisäksi vaatimukseen kuuluu lasten todellinen, merkittävä rooli projektin onnistumisen kannalta sekä vapaaehtoisuus osallistumiseen projektin tavoitteiden ja muiden ominaisuuksien selvittämisen jälkeen. Turjan (2010, 34) mukaan tässäkin mallissa lasten osallisuuden taso on riippuvainen siitä, kuinka paljon lapset saavat tietoa toiminnasta, kuinka usein he ovat aloitteentekijöinä ja toiminnan suunnittelijoina sekä siitä, kuinka paljon heillä on mahdollisuuksia päättää asioista. Turja jatkaa kuitenkin, ettei mikään yhteisö toimi lasten osallisuutta tarkasteltaessa vain yhdellä tasolla, vaan taso määrittyy toiminnan luonteen mukaisesti. Hart (1992, 11) muistuttaa, ettei tärkeintä ole aina toimia osallisuuden korkeimmalla tasolla vaan on suositeltavaa, että lapsilla on mahdollisuus valita, millä tavalla he ovat osallisina toiminnassa.

Hartin mallia apuna käyttäen Shier (2001) on muotoillut oman mallinsa koskien lasten osallisuuden tasoja. Shierin (2001, 110) malli koostuu viidestä tasosta, jotka ovat: 1. Lapsia kuunnellaan, 2. Lapsia tuetaan omien mielipiteidensä ilmaisussa, 3. Lasten mielipiteet otetaan huomioon, 4. Lapset otetaan mukaan päätöksentekoprosesseihin ja 5. Lasten kanssa jaetaan valtaa ja vastuuta päätöksenteossa. Kun mallin kolme alinta tasoa mahdollistetaan toiminnassa, voidaan lasten osallisuuden ja oikeuksien nähdä toteutuvan vähimmäistasolla (emt., 111). Shierin mallin tasoja voidaan toteuttaa kolmella eri työntekijöiden ja organisaation sitoutumisen tasolla, joita kutsun aloitteiksi (openings), mahdollisuuksiksi (opportunities) ja velvollisuuksiksi (obligations). Näistä ensimmäinen tarkoittaa sitä, että työntekijät ilmaisevat suostumuksensa tai halunsa toteuttaa tietyn tason toimintaa. Toinen taso edellyttää sitä, että työntekijöille annetaan myös tarpeeksi resursseja, kuten aikaa, taitoa ja tietoa, osallisuuden toteuttamiseksi. Viimeisellä tasolla osallisuus otetaan yhteiseksi keskustelun aiheeksi ja organisaatiossa päätetään, millä osallisuuden tasolla on toimittava. (emt., 110.)

THL (2016) on laatinut usein käytettyjen porras- ja tikapuumallien rinnalle oman mallinsa kuvaamaan osallisuuden asteita (ks. Kuvio 2). THL (2016) uskoo, että muiden mallien tulkinnassa vaarana on se, että osallisuuden korkeimmalle – eniten vaikuttamismahdollisuuksia sisältävälle – asteelle pyritään millä keinolla hyvänsä kiipeämään, vaikka tämä ei olisi toiminnan kannalta tarkoituksenmukaista. Lasten osallisuudella on kuitenkin erilaisia asteita riippuen siitä, minkälaiset tavoitteet toiminnalla on. Mikään osallisuuden aste ei välttämättä ole siis toista huonompi. Tärkeää on se, että lapsi tuntee olevansa osallisena tärkeistä asioista päätettäessä. (THL 2016.)



KUVIO 2. Osallisuuden asteet (THL 2016)

3.4 Aikaisempia tutkimuksia

Miia-Liisa Wikström (2015) on tehnyt erityispedagogiikan pro gradu -tutkielmansa lähes samasta aiheesta kuin mitä itse aion tutkia. Wikström keskittyi tutkimuksessaan kahteen erityistä tukea tarvitsevaan lapseen ja heidän osallisuutensa toteutumiseen päiväkotiryhmässä. Tutkimuksen tarkoituksena oli siis selvittää, miten lasten osallisuus toteutuu ryhmässä, mitä ovat osallisuuden estävät tekijät ja miten aikuiset voivat vaikuttaa myönteisellä tavalla lasten osallisuuteen. Aineisto kerättiin pääasiassa lapsiryhmää havainnoimalla sekä kahta erityislastentarhaopettajaa haastatteleamalla. Aineistona käytettiin lisäksi kirjallisia dokumentteja ja valokuvia lasten leikeistä. Kenties tärkeimpänä tutkimustuloksena Wikström toi esiin sen, että leikki näytteli suurta osaa erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden toteutumisesta päiväkodissa. Vuorovaikutus muiden lasten kanssa sujui tavallista paremmin leikin aikana. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuutta oli haasteellista toteuttaa erilaisissa vuorovaikutustilanteissa, joissa ei ollut mahdollista toimia lasten tuen tarpeen määrittämällä tavoilla. Aikuisen tuki haastavissa tilanteissa oli tärkeää lasten osallisuuden toteutumisen kannalta ja toiminnan suunnittelu lasten kehitystason mukaisesti oli osaltaan ratkaisemassa lasten osallisuuden astetta. (emt., 2.)

Stina Akola (2007) on tehnyt pro gradu -tutkielmansa myös lasten osallisuuteen liittyen. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisena lasten osallisuus näyttäytyy lastentarhanopettajille suomalaisissa ja saksalaisissa päiväkodeissa, millä tavoin lapsia on mahdollista kuulla sekä missä tilanteissa lapsia kuullaan päiväkodin arjen toiminnan aikana. Aineistonkeruu toteutettiin suomalaisten ja saksalaisten lastentarhanopettajien teemahaastatteluilla. (emt., 2.) Tutkimuksensa tuloksissa Akola mainitsee, että suomalaisissa päiväkodeissa lasten osallisuuden aste vaihteli lasten iän perusteella ja lasten vaikuttamismahdollisuudet saattoivat rajoittua aikuisten päättämistä vaihtoehtoista valitsemiseen. Vaikka leikki nähtiin lasten vaikuttamisen alueena, oli aikuisilla siihen silti suuri vaikutusvalta. Suomalaisissa päiväkodeissa toiminnan suunnittelun nähtiin olevan aikuislähtöistä, toisin kuin Saksassa. Saksalaisissa päiväkodeissa lasten havainnointi ja mielenkiinnon kohteet olivat oleellinen osa toiminnan suunnittelua. Lapset olivat saksalaisissa päiväkodeissa hyvin paljon tietoisempia vaikuttamisen mahdollisuuksistaan kuin suomalaisissa päiväkodeissa. Tutkimuksesta nousi esiin ajatus siitä, että aikuisten on otettava aktiivinen rooli lasten osallisuuden edistämisessä. Myös lasten kuulemiselle tulee antaa aikaa, jotta osallisuus voisi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla. (Akola 2007, 2.)

Henna Pajulammin (2014) väitöskirjassa keskitytään lasten osallisuusoikeuksiin, jotka esiintyvät oikeusjärjestelmässä erilaisina lapsia koskevinä säännöksinä. Näiden säännöksiä avulla pyritään huolehtimaan siitä, että lapsella on oikeus olla mukana itseään koskevassa päätöksenteossa (emt., 3). Pajulammin (2014, 7) tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lasten osallisuus ymmärretään oikeustieteellisessä kontekstissa ja voidaanko osallisuus lukea lapsioikeudelliseksi oikeusperiaatteeksi. Tutkimuksen tavoitteena oli siis tarkastella lasten osallisuutta oikeustieteellisestä – harvemmin käytetystä – näkökulmasta ja kenties tuoda tätä juridista tarkastelukulmaa lähemmäs muita tieteenaloja, jotta tutkimustuloksia voitaisiin hyödyntää laajemmin (emt., 6–7). Tutkimuksen tuloksissa Pajulammi tuo esiin sen, että lapsen oikeus osallistua voidaan lukea oikeusperiaatteeksi. Lapsia tulisi juridisen näkökulman mukaan kuulla, sillä lapsilla on tähän oikeus. Lapsen osallisuus – esimerkiksi omien mielipiteiden muodossa – täytyy ottaa huomioon, kun lapsen edusta käydään keskustelua. (emt., 452.) Pajulammi (2014, 452) nostaa myös esiin huolen YK:n lapsen oikeuksien sopimuksen sisällön heikosta välitysasteesta ja siitä, kuinka suomalaiset eivät välttämättä vielääkään toimi sopimuksen määrittämällä tavalla huolimatta sopimuksen velvoittavuudesta.

Mari Laukkanen (2010) on tutkinut pro gradu -tutkielmassaan lasten osallistumisoikeuksia. Tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaisena lasten osallisuus nähdään päiväkodissa sekä sitä, mitä lasten osallisuutta rajoittavia tai rakentavia tekijöitä löydetään päiväkodin toiminnasta. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten lasten oikeuksiin liittyvää tietoa käsitellään päiväkodissa. Tutkimuksen aineisto kerättiin havainnoimalla ja videoimalla päiväkotiryhmän

toimintaa sekä haastattelemalla ryhmän yhtä aikuista ja kahta lasta. Laukkanen tuo esiin sen, kuinka tuntematon käsite ”osallistumisoikeus” päiväkodissa oli. (emt., 2.) Lasten oikeudet koettiin kuitenkin tärkeiksi ja päiväkodissa lasten oikeuksista puhuttiin lasten kanssa silloin, kun oikeuksien ei koettu toteutuvan (emt., 49). Päiväkodissa aikuinen asetti rajat ja mahdollisuudet lasten osallisuudelle sekä kuulemiselle. Leikki nähtiin lasten vaikuttamisen alueena. (emt., 2.) Lapsilla oli myös valta päättää esimerkiksi ruuan määrästä ja vaatteiden valinnasta (emt., 55). Ryhmätason asioista aikuinen kuitenkin päätti usein lasten parhaasta kysymättä lapsilta itseltään. (emt., 2.)

Salla Ahlholmin (2014) pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten lastentarhanopettajat ja lastenhoitajat tuovat puheessaan esille lasten osallisuutta päiväkodissa. Tavoitteena oli löytää erilaisia kasvattajien toimintatapoja lasten osallisuuden mahdollistamiselle. Lisäksi pyrittiin selvittämään, mitkä tekijät rajoittavat lasten osallisuutta. Tutkimusaineistona käytettiin kuutta ryhmäkeskustelua, joihin osallistuivat 20 mentor-koulutukseen osallistunutta lastentarhanopettajaa. Ryhmäkeskustelut oli alun perin nauhoitettu toista tarkoitusta varten. Tutkimuksen tulokset painottavat työyhteisön ja kasvattajien vaikutusta lasten osallisuuden toteutumiselle päiväkodissa. Tärkeänä osallisuuden kannalta nähtiin työyhteisön yhtäläiset arvot ja samansuuntainen ajattelutapa. (emt., 2.) Osallisuuden mahdollistamisessa kasvattajien toiminta oli lasta aktivoivaa tai lasta huomioivaa. Aktivoiva toiminta saattoi olla esimerkiksi lasten osallistumista toiminnan ja toimintaympäristön suunnitteluun sekä osallistumista kasvattajien valmiiksi suunnittelemaan toimintaan. Lasta huomioivaan toimintaan sisältyivät muun muassa lasten aloitteiden huomioon ottaminen toiminnassa ja materiaalien tuominen lasten saataville. (emt., 45.) Lasta kontrolloivana tai passivoivana toiminta nähtiin silloin, kun lasten osallisuutta rajoitettiin. Lasta kontrolloiva toiminta saattoi tarkoittaa esimerkiksi pakottamista kasvattajan suunnittelemaan toimintaan ja päiväjärjestyksen asettamia rajoituksia toiminnalle. Lasta passivoivaa toimintaa oli silloin, kun lapsia ei otettu toimintaan mukaan ja kasvattajat eivät kokeneet resursseja riittäviksi. (emt., 58.) Kasvattajan toiminnan nähtiin kuitenkin olevan tilannesidonnaista eikä yksinomaan riippuvaista kasvattajasta (emt., 2).

Elina Stenvallin ja Ullamaija Seppälän (2008, 4) tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten lasten osallisuus toteutuu pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Tutkimuskysymykset keskittyivät siihen, miten osallisuus määriteltiin päiväkodeissa ja millä tavoin osallisuuteen suhtauduttiin. Lisäksi haluttiin selvittää, minkälaisia vaikutusmahdollisuuksia lapsilla on päiväkodin arjessa sekä miten osallisuutta voitaisiin lisätä. (emt., 4.) Tutkimus toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella, joka lähetettiin osalle pääkaupunkiseudun kunnallisista päiväkodeista (emt., 8). Tutkimuksen tuloksista selviää, että kyselyyn vastanneet lastentarhanopettajat ja päiväkodin johtajat määrittelevät osallisuutta monin eri tavoin eikä kovin suuresta yhtenäisyydestä käsitteen määrittelyssä voida puhua.

Määrittelyt jaettiin kuitenkin kolmeen teemaan, joissa osallisuus nähtiin eri ilmenemismuodoissa: lapsen arjessa, aikuisen työvälineenä sekä ryhmätoimintana. Tutkimuksen mukaan lapsen arjessa osallisuus näyttäytyy esimerkiksi arjen askareina tai erilaisina projekteina. Työvälineenä osallisuus korostaa aikuisten toimintaa suhteessa lapsiin, jolloin osallisuus ilmenee muun muassa lasten haastatteluina. Ryhmätoiminta-teemassa osallisuus näyttäytyy yhteistoimintana esimerkiksi vuorovaikutuksen tai sadutuksen muodossa. (emt., 10.) Osallisuus nähtiin päiväkodeissa tärkeänä, mutta sen toteuttamisessa oli huomattavan paljon haasteita eivätkä tavoitteet osallisuuden osalta täyttyneet halutulla tavalla (Stenvall & Seppälä 2008, 19). Stenvallin ja Seppälän (2008, 39) tutkimus osoittaa, ettei lapsilla ole päiväkodissa kovin paljon vaikutusvaltaa, ellei kyse ole aivan pienistä arkeen liittyvistä asioista. Tutkijoiden mukaan lasten osallisuutta on kuitenkin mahdollista edistää käytännönläheisten toimintatapojen, kuten lasten ja aikuisten välisen keskustelun ja lasten omien projektien avulla, sekä aikuisten suhtautumista muuttamalla.

Jonna Leinosen, Annu Brotheruksen ja Tuulikki Vennisen (2014) tutkimus tarkasteli, miten lasten osallisuus ilmenee esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä, miten osallisuus näyttäytyy kasvattajien kuvaillaessa päiväkodin arjen toimintaa. Jälkimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen tutkimuksella haluttiin selvittää, miten kasvattajat kuvailevat lasten osallisuutta esikoulun käytännöissä ja mitä käsityksiä kasvattajilla on siitä, miten lasten osallisuutta voidaan tukea. Tutkimusaineistona toimivat Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet sekä kyselylomakkeeseen vastanneiden kasvattajien vastaukset. (emt., 4.) Tutkimustuloksista ilmeni, että kasvattajien ymmärrys lasten osallisuudesta oli moninainen ja he tukivat sitä sen vuoksi myös hyvin eri tavoin. Lasten osallisuus saatettiin nähdä vain osallistumisena toimintaan tai mahdollisuutena valita eri toimintojen välillä. Tällöin valinnanmahdollisuudet koskivat vain omaa toimintaa vapaan leikin aikana. (emt., 8.) Osallisuus ymmärrettiin joissain tapauksissa kuitenkin myös yhteisöllisenä vaikuttamisena ja yhteisenä neuvotteluna, kun lapset yhteistyössä valitsivat luettavan kirjan tai hyväksymällä esikouluryhmän säännöt. Osa kasvattajista piti osallisuutta vahingollisena päivittäiselle pedagogiikalle ja pedagogisten tavoitteiden toteutumiselle. Aikuisten nähtiin olevan vastuussa toiminnan ohjaamisesta ja he saattoivat tarvittaessa rajoittaa lasten valinnanvapautta. (emt., 9.) Kasvattajat mahdollistivat lasten osallisuutta antamalla aikaa lasten leikille, jossa osallisuus näkyi parhaiten. He ottivat myös huomioon lasten kiinnostuksen kohteet ja mielipiteet toimintaa suunnitellessa. (emt., 10.) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa osallisuus näyttäytyy moniulotteisena ilmiönä, jossa lasten keskinäinen, lasten ja aikuisten välinen sekä lasten ja ympäristön välinen vuorovaikutus on olennaista. Tutkimuksen perusteella esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet ja kasvattajien toiminta käytännössä eivät kohdanneet kovin hyvin. Opetussuunnitelmassa mainittu lasten aktiivinen toimijuus ei toteutunut esikoulussa muuten kuin lasten mielenkiinnon

kohteiden huomioimisessa. Lasten mahdollisuudet vaikuttaa ympäristöönsä olivat vähäiset. Esiopetuksessa osallisuuden tärkeyttä tai sen osuutta toiminnassa ei ollut vahvasti näkyvissä. (emt., 11.)

Tutkimukseni voidaan rinnastaa helposti Wikströmin (2015) tutkimukseen, sillä tutkimustehtävät ovat molemmissa tutkimuksissa hyvin samankaltaiset. Tässä tutkimuksessa keskitytään kuitenkin yhteen integroituun erityisryhmään, kahden lapsen sijaan. Tutkimuksen kohde on tällöin huomattavasti laajempi. Tutkimukseni kohdistuu vain suomalaiseen päiväkotiryhmään, toisin kuin Akolan (2007) tutkimus, jossa aineistonkeruu tosin toteutettiin ainoastaan haastattelujen avulla. Tässä tutkimuksessa aineisto kerättiin sekä haastattelemalla että havainnoimalla. Näin myös Ahlholmin (2014) tutkimus eroaa tästä tutkimuksesta aineistonkeruutavaltaan. Laukkasen (2010) tutkimukseen verrattuna tutkimukseni toteutus on tutkimuskohdetta lukuun ottamatta hyvin samanlainen. Laukkasen tutkimuksessa tutkimuskohteeksi oli valittu niin sanottu tavallinen päiväkotiryhmä. Tutkimukseni eroaa hyvinkin paljon Pajulammin (2014) tutkimuksesta, vaikka olenkin ottanut myös lasten oikeuksien näkökulman huomioon tutkimuksessani. Stenvallin ja Seppälän (2008) tutkimukseen verrattuna tutkimuskysymykseni keskittyivät hieman eri osa-alueisiin. Stenvall ja Seppälä painottivat tutkimuskysymyksissään sitä, miten päiväkodin työntekijät määrittelevät osallisuutta. Myös aineistonkeruutavat eroavat tutkimuksissa huomattavasti toisistaan. Samaa voidaan sanoa verratessa tutkimustani Leinosen ym. (2014) tutkimukseen. Tämän lisäksi tutkimukseni keskittyy 3–5-vuotiaisiin lapsiin, toisin kuin Leinosen ym. tutkimus, jossa kontekstina toimivat esiopetusympäristöt.

Tässä tutkimuksessa lasten osallisuus tarkoittaa siis yhteisöllistä, kaikille tasavertaisesti kuuluvaa toiminnan tasoa, jossa vapaaehtoisuus näyttelee suurta osaa. Osallisuus voi toteutua monin eri tavoin. Siinä tärkeää on kuitenkin se, ettei ketään pakoteta osallistumaan toimintaan tietyllä tavalla, vaan lapsi saa itse olla päättämässä siitä, millä tasolla osallistuu. Osallisuus toimintaan voi siis tarkoittaa esimerkiksi vain toiminnan katselemista tai vaihtoehtoisesti jopa toiminnan suunnittelua ja aktiivisesti sen toteutukseen osallistumista. Osallisuus on kuitenkin enemmän kuin vain muiden järjestämään toimintaan osallistuminen, vaikka sekin voi olla joissain tilanteissa osallisuuden tasona. Osallisuuden toteutumiselle olennaista on lapsen oma kokemus siitä, että hän on osallisena. Osallisuutta ei voi olla ilman tietoisuutta siitä.

Lasten osallisuuteen kuuluvat muun muassa aidosti kuulluksi tuleminen, omien mielipiteiden ilmaisu sekä mahdollisuudet vaikuttaa omaan elämään liittyviin asioihin ja yhteisön yhteisiin asioihin. Näennäistä osallisuutta ei lasketa osallisuuteen kuuluvaksi vaan lapsilla tulee olla todellista päätösvaltaa. Osallisuus tapahtuu mikrotasolla eli lasten lähimmissä ympäristöissä, kuten kotona ja päiväkodissa. Lasten mahdollisuus osallisuuteen kasvaa silloin, kun toimitaan lapsille ominaisten

tapojen mukaisesti. Myös muiden apu osallisuuden mahdollistumiseksi on tärkeää. Olennaista osallisuuden kannalta on se, että lapset saavat tietoa osallisuuteen liittyvistä asioista, jotta he ymmärtävät, mihin heidän toimintansa vaikuttaa.

Tässä tutkimuksessa lasten osallisuutta tarkastellaan päiväkotiympäristössä, yhden integroidun erityisryhmän osalta. Tutkimuksen näkökulma rajoittuu siis vain yhteen osa-alueeseen lasten varhaiskasvatusympäristöistä. Käytän tässä tutkimuksessa osallisuuden käsitettä samaan tapaan kuin Stenvall ja Seppälä (2008, 6) omassa tutkimuksessaan. Osallisuuden käsitteeseen on siis sisällytetty sekä lapsen aktiivisen osallistumisen että ulkopuolelta tuleva osallistamisen tai osallisuuden mahdollistamisen näkökulma.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tehtävänä on selvittää, millaista lasten osallisuus on integroidun päiväkotiryhmän arjen toiminnassa. Tutkimustehtävän avulla on tarkoitus tarkastella sitä, mitkä tekijät ovat olennainen osa lasten osallisuutta integroidussa erityisryhmässä. Tutkimuskysymyksillä pyritään löytämään keinoja lasten osallisuuden edistämiseksi sekä selvittämään, mitkä tekijät rajoittavat osallisuutta. Myös lasten välisten eroavaisuuksien löytäminen osallisuudessa on olennainen osa tutkimustehtävää. Tutkimustehtävää tarkastelen siis seuraavin tutkimuskysymyksin:

1. Lasten osallisuutta mahdollistavat tekijät.
2. Lasten osallisuutta estävät tekijät.
3. Eroavaisuudet tukilasten ja erityistä tukea tarvitsevien lasten välillä osallisuudessa.

Tutkielmani alussa esitellyn teoreettisen viitekehyksen perusteella muotoilin havainnointiani ohjaavia kysymyksiä (ks. Liite 1), joiden avulla uskoin löytäväni vastauksia tutkimuskysymyksiini. Havainnointia ohjaavista kysymyksistä selviää myös osittain se, mitä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan lasten osallisuudella. Tutkimuksessani lasten osallisuuden koetaan näkyvän toiminnassa, jos lapset saavat olla päättämässä päiväkodissa tapahtuvista asioista, lapsia kuullaan, heidän mielipiteensä otetaan huomioon, lapset saavat haluamallaan tavalla osallistua päivän toimintaan ja lapset saavat toimia heille ominaisilla tavoilla. Olennainen osallisuuden tarkastelukohde ei niinkään ole sen määrä – tosin tämäkin on tärkeä osa lasten osallisuutta – vaan tärkeämpänä pidän sitä, että toiminnassa ylipäättään näkyvät osallisuudelle ominaiset osa-alueet, kuten vapaaehtoisuus, tasa-arvo ja tietoisuus osallisuudesta. Lasten osallisuutta määritellessäni tukeudun siis vahvasti Turjan (2010; 2011) teoriaan.

Valitsin ryhmähaastattelun teemat havainnointiaineiston keruun jälkeen. Teemat pohjautuivat tutkimukseni viitekehykseen, tutkimustehtävään sekä havainnoimiini asioihin. Teemoja oli yhteensä viisi: 1) Lasten osallisuus yleisesti, 2) Lasten osallisuuden näyttäytyminen/toteutuminen integroidussa erityisryhmässä, 3) Lasten osallisuuden erot tuen tarpeesta riippuen, 4) Osallisuuden mahdollistajat ja 5) Osallisuuden estäjät. Muotoilin teemojen alle apukysymyksiä (ks. Liite 2), joiden

toivoin edistävän keskustelun syntymistä ja etenemistä, jos haastattelu ei lähtisi niin sanotusti käyntiin. Apukysymykset koin myös tarpeellisiksi, jos keskustelun aikana ei saataisi tutkimuskysymyksiin vastauksia. Ensimmäisen teeman tarkoituksena oli orientoida haastateltavat haastattelun aiheisiin.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus. Tarkemmin määriteltynä toteutin sen etnografisena, fenomenografisia piirteitä sisältävänä tapaustutkimuksena, jossa tarkastelen lasten osallisuuden toteutumista tietyssä päiväkotiryhmässä. Fenomenografian avulla tarkastellaan ihmisten käsityksiä ja etnografialla taas pyritään selittämään ja kuvailemaan tutkittavaa kohdetta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Kvalitatiivinen painotus sopii tähän tutkimukseen hyvin, sillä laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on kuvata todellista elämää. Tähän sisältyy oletus todellisuuden moninaisuudesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 161.) Tätä taas tukee se ajatus, että havainnoin ja tarkkailen monia lapsia ja aikuisia, joilla kaikilla on oma näkemyksensä todellisuudesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pyritäänkin tutkimuskohteen kokonaisvaltaiseen tarkasteluun (emt., 161). Koska tutkimus toteutetaan vain yhdessä päiväkotiryhmässä, ei tuloksia ole mahdollista kovin laajasti yleistää. Tutkimuksesta voi saada tulokseksi vain ehdollisia selityksiä tiettyyn kontekstiin sitoutettuna. Objektiivisuutta ei ole myöskään mahdollista saavuttaa täydellisesti, sillä tietäjä eli toisin sanoen tutkija sekä tietämys kietoutuvat yhteen. (emt., 161.)

5.1 Aineiston hankinta

Keräsin empiirisen aineiston osallistuvan havainnoinnin ja teemahaastattelun avulla. Havainnoinnin toteutin kolmen päivän aikana. Havainnoin integroidun erityisryhmän lapsia ja aikuisia yhteensä noin 14 tunnin ajan. Havainnoinnin toteutin siis osallistuvana havainnointina. Lapset olivat havainnointihetkellä 3–5-vuotiaita. Havainnoimiani lapsia oli yhteensä 13, joista erityistä tukea tarvitsevia oli viisi. Muut lapset olivat niin sanottuja tukilapsia. Kahtena ensimmäisenä havainnointipäivänä lapsia oli paikalla 11 ja viimeisenä päivänä vain kahdeksan. Havainnoimiani aikuisia oli viisi, lastentarhanopettaja, erityislastentarhanopettaja, erityisavustaja, lastenhoitaja ja päiväkotiaavustaja. Aikuisista vain yksi oli miespuolinen ja muut olivat naisia.

Keräsin tutkimusaineiston eräässä satakuntalaisessa päiväkodissa. Tutkimusjoukoksi valikoitui tietty päiväkotiryhmä, kun samaisen päiväkodin johtaja ehdotti minulle, että toteuttaisin aineistonkeruun hänen johtamassaan päiväkodissa. Olin työskennellyt tässä päiväkodissa sijaisena, tosin eri päiväkotiryhmässä, joten päiväkoti ja sen työntekijät olivat minulle ennestään tuttuja.

Ryhmän lapsiin en ollut tutustunut kovin hyvin ennen havainnoinnin toteuttamista. Tarkoitukseni oli valita haastatteluun kaupungin kiertävät erityislastentarhanopettajat, sillä uskoin heidän havaitsevan ammattitaitonsa perusteella muuta päiväkodin henkilökuntaa paremmin erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden asteen sekä osallisuutta estäviä tai edistäviä tekijöitä. Päätin kuitenkin toteuttaa aineistonkeruuni toisen vaiheen haastattelemalla havainnoimani päiväkotiryhmän aikuisia. Ryhmän omat aikuiset ohjaavat ja havainnoivat eniten ryhmän lapsia ja heillä on näin ollen hyvä käsitys oman ryhmänsä toiminnasta.

Päätin kerätä havainnointiaineiston ennen haastattelua, jotta minulla olisi tarvittaessa mahdollisuus kysyä havainnoinnin aikana mieleeni juolahtaneista ajatuksista haastateltavilta. Osallistuvaa havainnointia käytin tutkimuskysymyksiin vastaamisen apuna, mutta käytin sitä myös hyväkseni teemahaastattelun teemojen valitsemisessa. Teemahaastattelun toteutin ryhmähaastatteluna, joka kesti noin 38 minuuttia. Haastatteluun osallistuivat havainnoimani ryhmän viidestä aikuisesta neljä. Haastateltavia olivat lastentarhanopettaja, erityislastentarhanopettaja, erityisavustaja ja lastenhoitaja. Haastateltavista vain yksi oli mies, kun taas muut olivat naispuolisia.

Käytin tutkimuksessani menetelmätriangulaatiota eli yhdistelin eri tutkimusmenetelmiä ja tämän vuoksi myös aineistoja etsiessä vastauksia tutkimuskysymyksiini. Tutkimukseen saadaan triangulaation avulla enemmän näkökulmia aiheeseen liittyen ja näin ollen tutkimuskohteesta on helpompi saada kattavampi kuva. Lisäksi tällä tavoin tutkimuksen luotettavuus on parempi. (Eskola & Suoranta 1998, 69.) Tutkimusaineiston keräsin siis kahdella eri tavalla, jotka täydensivät toisiaan. Hirsjärven ym. (1997, 212) mukaan haastattelun avulla saadaan selville, mitä henkilöt ajattelevat, tuntevat ja uskovat. Haastatteluaineisto kertoo, miten tutkittavat havaitsevat ympärillä tapahtuvat asiat ja havainnoinnin avulla taas saadaan tietää, mitä todella tapahtuu (emt., 212). Tällä voidaankin perustella triangulaation käyttöä. Tarkoitukseni oli tutkia osallisuuden toteutumista ryhmän aikuisten näkökulmasta, minkä vuoksi valitsin yhdeksi aineistonkeruumenetelmäksi haastattelun. Halusin kuitenkin nähdä, mitä päiväkotiryhmässä todellisuudessa tapahtuu, joten havainnointi sopi tähän tarkoitukseen hyvin.

Aineiston riittävyys voidaan todeta aineiston kylläntymisellä. Saturaatio eli kylläntyminen tarkoittaa sitä, että aineisto alkaa toistaa itseään eikä siitä ole löydettävissä enää uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 1998, 62.) Kolmen päivän havainnointien jälkeen totesin, että havainnointiaineistossa alkavat toistua samat asiat, joten tähän tutkimukseen en saisi enempää tietoa havainnoinnin avulla. Ryhmähaastattelussa kävimme kaikki etukäteen valitsemani teemat läpi ja koinkin, että keskustelua syntyi jokaisesta teemasta tarpeeksi tutkimuksen toteutuksen kannalta. Laskin siis riittäväksi tutkimusaineistoksi yhden ryhmähaastattelun ja kolmen päivän aikana toteutetut havainnoinnit.

5.1.1 Osallistuva havainnointi

Käytin havainnointimenetelmänä osallistuvaa havainnointia. Osallistuva havainnointi edellyttää jatkuvaa ja intensiivistä havainnointia, toisin sanoen kuuntelua, katselua ja keskustelua (Törrönen 1999, 222). Havainnoinnin aikana keskustelin ja leikin lasten kanssa, luin heille kirjaa sekä autoin heitä muun muassa pukemisessa havainnoinnin aikana. Osallistuvan havainnoinnin tärkeä osa on havaintomuistiinpanojen kirjoittaminen. Muistiinpanoja tehdään joko samaan aikaan kun havainnoidaan tai vaihtoehtoisesti tilanteiden jälkeen. Myös näiden kahden yhdistelmät ovat mahdollisia. (emt., 229.) Jos tutkija tekee muistiinpanot tilanteiden jälkeen, se luonnollisesti vaikeuttaa havaintojen teon systemaattisuutta ja vähentää luotettavuutta (emt., 230). Kaikkea havainnoimaansa ei voi kirjoittaa muistista, joten vaikka tekee muistiinpanot niin tapahtumia vastaaviksi kuin mahdollista, kuvaukset eivät ole täysin aukottomia tai neutraaleja (emt., 229). Minulla oli havainnoidessani melkein koko ajan vihko mukani, jotta saatoin nopeasti kirjoittaa ylös havaintojani, mutta esimerkiksi ulkoilun aikana havainnoin lapsia ilman muistiinpanovälineitä ja kirjoitin havainnot ylös myöhemmin. Pyrinkin havainnoinnin aikana siihen, että kirjoitin muistiinpanot ylös heti, jotta sain kaiken oleellisen tallennettua. En käyttänyt havainnoinnin tallentamiseen videokameraa, vaikka sitä ensin harkitsinkin. Videosta olisi ollut mahdollista nähdä myös sellaista, jota tilanteessa en ehtinyt havaitsemaan. Videokameraa käyttäessäni en kuitenkaan olisi pystynyt osallistumaan tilanteisiin niin kokonaisvaltaisesti ja videokuvaaminen olisi voinut häiritä sekä lasten että aikuisten toimintaa. Minun olisi siis pitänyt totuttaa havainnoitavat kuvaamiseen ennen todellisen havainnointiaineiston keräämistä.

Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija on tutkittavien ehdoilla heidän toiminnassaan mukana. Tutkijan tavoitteena on yleensä päästä havainnoitavan ryhmän jäseneksi ja hänelle saattaakin ryhmässä toimiessaan muodostua jonkinlainen rooli. Tutkijasta tulee ryhmän jäsen yhteisten kokemusten myötä, kun hän jakaa saman sosiaalisen ympäristön muiden jäsenten kanssa, pelkän fyysisen ympäristön lisäksi. (Hirsjärvi ym. 1997, 216.) Osallistumisen aste voi havainnoinnissa vaihdella täydellisestä osallistumisesta osallistujana havainnoijana (emt., 216–217). Päätin toimia havainnoivana osallistujana ryhmässä, sillä kyseessä olevan menetelmän avulla koin pystyväni kirjoittamaan paremmin muistiinpanoja kuin jos olisin ollut ryhmän toiminnassa mukana yhtä paljon kuin ryhmän muut aikuiset. Tällaisessa havainnointimenetelmässä, jossa tutkija toimii havainnoivana osallistujana, tutkittaville kerrotaan, että havainnoijan tehtävänä on tehdä ryhmässä havaintoja. Havainnointia tehdessään havainnoija toimii ryhmän jäsenenä, mutta voi myös kysellä kysymyksiä. Havainnoinnin kohdetta voi rajata tiukasti, tai vaihtoehtoisesti havainnoinnin kohteena voi olla ryhmän jäsenten elämän havainnoiminen kokonaisvaltaisesti. (emt., 217.) Vaikka tavoitteenani olikin

toimia havainnoivana osallistujana ryhmässä, osallistuin myös joihinkin ryhmän aikuisten toiminnoista, kun autoin lapsia esimerkiksi pukemisessa ja ruuan pilkkomisessa. Havainnointien aikana minulla oli mukanaani havainnointia ohjanneet kysymykset (ks. Liite 1).

Havainnoinnin etuna pidetään sitä, että sen avulla ihmisten toiminnasta tai käyttäytymisestä saatu tieto on niin sanotusti oikeaa tietoa, sillä tutkijan tekemät havainnot ovat välittömiä. Havainnoinnin avulla päästään tutkimaan luonnollisia ympäristöjä ja on sanottu, että sillä tutkitaan todellista elämää ja maailmaa. Havainnointi ei ole keinotekoisia, kuten muista menetelmistä voidaan ajatella – poikkeuksena kuitenkin laboratorio-olosuhteissa tapahtuva havainnointi. (emt., 213.) Eskola ja Suoranta (1998, 102) muistuttavat kuitenkin, että havainnoijan ennako-oletukset suuntaavat havaintojen tekoa ja havainnoija saattaa tehdä havaintoja vain tutuista asioista, jolloin uudet asiat jäävät huomaamatta.

5.1.2 Ryhmähaastattelu

Haastattelu voidaan lyhyesti määritellä keskusteluksi, jolla on jokin tarkoitus. Laadullisen haastattelun luonteeseen kuuluu erityisesti, että sekä haastattelijalla että haastateltavalla on tietty vapaus muovata haastattelun kulkua. Haastattelu on sosiaalista toimintaa. (Kirmanen 1999, 196.) Teemahaastattelun voidaan nähdä olevan lomake- ja avoimen haastattelun välimaastossa. Teemahaastattelussa haastattelun aiheet eli teemat tiedetään etukäteen, mutta kysymyksiä ei ole tarkkaan muotoiltu eikä niille ole suunniteltu tarkkaa kysymysjärjestystä. (Hirsjärvi ym. 1997, 208.) Näin ollen teemahaastattelua kutsutaankin puolistrukturoiduksi haastattelumenetelmäksi (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Haastattelu on sanottu olevan ainutlaatuinen tiedonkeruumenetelmä, sillä siinä tutkijan ja tutkittavan välillä on välitön kielellinen vuorovaikutus (Hirsjärvi ym. 1997, 204).

Haastattelua voidaan käyttää tutkimuksessa sen vuoksi, että tutkimuskohteena on vähän tutkittu alue. Tällöin tutkija ei välttämättä tiedä etukäteen, mitä tutkittavat tulevat vastaamaan. Vaihtoehtoisesti haastattelua voidaan käyttää tiedonkeruumenetelmänä silloinkin, jos tutkija tiedostaa etukäteen tutkimusaiheen herättävän monen muotoisia vastauksia. (Hirsjärvi ym. 1997, 205.) Haastattelu onkin Suomessa yleisimmin käytetty aineistonkeruutapa laadullisessa tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 1998, 85). Haastattelussa etuna on se, että aineistoa voidaan kerätä joustavasti ja tilannekohtaisesti muuttamalla ennalta suunnitellun haastattelun kulkua. Haastattelukysymysten järjestystä voidaan tarvittaessa muuttaa ja vastauksia on mahdollista tulkita paremmin kuin esimerkiksi kyselyssä. Vastausten ymmärtämistä ja tulkintaa auttavat lisäkysymysten esittäminen ja selvennysten pyytäminen. (Hirsjärvi ym. 1997, 205.) Pyrinkin haastattelua tehdessäni kuuntelemaan tarkkaan haastateltavieni kommentteja ja esittämään tarkentavia kysymyksiä tarvittaessa.

Haastatteluaineisto on kuitenkin konteksti- ja tilannesidonnaista. Tästä aiheutuu pienoinen ongelma, jos haastateltavat puhuvat tilanteessa toisin, kuin tavallisesti puhuisivat. Kontekstisidonnaisuus tulee ottaa huomioon tuloksia analysoidessa, jotta tuloksia ei liiaksi yleistettäisi. (Hirsjärvi ym. 1997, 207.) Näin ollen en tutkimuksellani pyrikään yleistämään tuloksia, vaan tutkin ilmiötä tietyn päiväkotiryhmän varhaiskasvatusympäristössä.

Käytin aineistonkeruumenetelmänä ryhmähaastattelua. Ryhmähaastattelu on tiedonkeruumenetelmänä hyvin tehokas, sillä sen avulla voidaan kerätä tietoa monelta henkilöltä samanaikaisesti (emt., 210). Ryhmähaastattelussa haastateltavat saattavat myös rohkaista toisiaan vastaamaan kysymyksiin tai herättää muistikuvia aiheeseen liittyen (Eskola & Suoranta 1998, 94). Tätä tavoittelinkin toteuttaessani aineistonkeruuni toisen osan ryhmähaastatteluna yksilöhaastattelun sijaan. Haastattelu oli hyvin keskustelunomaista, kuten toivonkin sen olevan. En halunnut, että haastattelusta tulisi liian haastattelunomainen, jolloin olisin vain kysellyt haastateltavilta kysymyksiä kysymysten perään saamatta sen syvällisempää keskustelua aikaan. Mainitsinkin toiveeni ennen haastattelun alkua haastateltaville. Koko haastattelun ajan haastateltavien kommenttien aikana muut haastateltavat mumisivat hyväksyvästi tai kertoivat muulla tavoin, esimerkiksi nyökyttämällä päätänsä, olevansa samaa mieltä. Valitsin ryhmähaastattelun aineistonkeruutavaksi myös sen vuoksi, että halusin ryhmän keskustelevan tiiminä niinkin tärkeästä aiheesta kuin lasten osallisuus. Yhteisen keskustelun avulla toivoin edistäväni päiväkotiryhmän lasten osallisuutta.

Haastattelussa minulla oli apunani haastatteluteemat ja niiden alle kirjattuna muutamia apukysymyksiä (ks. Liite 2), joita olin päättänyt käyttää, jos keskustelu ei etene. Nämä olivat niitä asioita, joista olin itse erityisesti kiinnostunut. Mukanani oli myös havainnointia ohjanneet kysymykset ja pieni muistilappu osallisuuden määritelmästä, tosin jälkimmäistä en tarvinnut. Käytin haastattelussa apuna nauhurin lisäksi videokameraa. Tällä halusin varmistaa sen, että tunnistan joka tilanteessa, kuka haastateltavista puhuu. Uskoin, että ilman videokameraa keskustelun tallentaminen olisi hyvin vaikeaa, varsinkin jos tutkittavat puhuisivat samanaikaisesti. Huomasin kuitenkin haastatteluaineiston litterointia tehdessäni tunnistavani haastateltavien äänet nauhurin tallenteesta. Eskolan ja Suorannan (1998, 96) mukaan ryhmähaastattelussa olisi hyvä olla neljästä kahdeksaan osallistujaa. Tämän lisäksi ryhmän tulisi olla mahdollisimman homogeeninen eli yhtenäinen, jotta käsiteltävät teemat ovat haastateltaville tuttuja (emt., 96). Haastatteluun osallistuvat työskentelivät samassa työympäristössä ja tiimissä, joten uskoin haastattelun teemojen olevan heille kaikille jollakin tasolla hyvinkin tuttuja.

5.2 Aineiston analyysi

Syrjälän, Ahosen, Syrjäläisen ja Saaren (1994, 89) mukaan lopullista analyysia aineistosta ei voi tehdä ellei haastatteluja ja havainnoidessa kirjoitettuja muistiinpanoja kirjoita puhtaaksi. Aineistonkeruun jälkeen litteroin siis haastatteluaineiston eli kirjoitin keskustellut asiat tekstiksi. Litterointiin kirjasin myös tärkeinä pitämiäni haastateltavien tekemisiä, kuten nyökkäämiset, tauot puheessa sekä hyväksyvät ääntelyt muiden puhuessa. En käyttänyt haastateltavien nimiä litteroidessani aineistoa, vaan muutin nimet lyhenteiksi ”H1–H4”. Näin myöskään haastateltavien sukupuoli ei ole näkyvissä aineistossa. Havainnointiaineistoa litteroidessani en erotellut lasten sukupuolta, vaan käytin heistä nimekkeitä ”lapsi” ja ”e-lapsi”. ”Lapset” tarkoittavat ryhmän tukilapsia ja ”e-lapset” taas erityisen tuen lapsia. Havainnoimani aikuiset esiintyvät havainnointiaineistossa nimikkeillä ”aikuinen” enkä eritellyt sen tarkemmin, kuka aikuisista sanoi tai teki mitään. Tutkimustuloksia esitellessäni käytän näitä lyhenteitä ja nimekkeitä, jotta haastateltavien ja havainnoitavien anonymiteetti on parempi. Luin litteroidun aineiston monta kertaa läpi, jotta sain hyvän yleiskuvan aineistosta.

Tutkimukseni on aineistolähtöinen, sillä tutkimukseeni liittyvässä teoriassa ei ole tiettyä mallia tai hypoteesia, jota tarkoitukseni olisi testata. Käytin analyysimenetelmänä aineistolähtöistä sisällönanalyysia etsiessäni vastauksia tutkimuskysymyksiin. Etnografisen tutkimuksen aineistoa analysoidaan yleensä juuri sisällönanalyysilla, johon kuuluu kirjallisuuden lukeminen, oman aineiston opiskelu, tutkimustehtävän tarkentaminen ja ennen kaikkea pohtiminen ja ajattelu. Todellisuudessa aineiston analyysi alkaa jo aineistonkeruun aikana. (Syrjälä ym. 1994, 89.) Sisällönanalyysilla pyritään kuvaamaan aineiston sisältöä sanallisessa muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 106). Aineistolähtöisessä analyysissa analysoitavat yksiköt nostetaan esiin aineistosta. Ne eivät siis ole ennalta sovittuja. (emt., 95.) Pyrinkin etsimään aineistosta erilaisia teemoja liittyen tutkimuskysymyksiin. Nämä teemat eivät siis olleet täysin samat kuin ryhmähaastattelua ohjanneet teemat.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi koostuu kolmesta työvaiheesta, joita ovat redusointi, klusterointi ja abstrahointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Redusoinnissa eli aineiston pelkistämässä tutkimukselle epäolennainen tieto karsitaan pois ja aineiston sisältämä informaatio tiivistetään tai pilkotaan osiin (emt., 109). Redusointivaiheessa etsin litteroidusta aineistosta lasten osallisuuteen ja sen ilmenemiseen liittyviä ilmauksia ja kuvauksia. Haastattelu ja havainnointi keskittyivät tutkimuksen kannalta hyvin olennaisiin aihealueisiin, joten redusointivaiheen jälkeen aineisto ei ollut tiivistynyt huomattavasti.

Aineiston redusointia seuraa aineiston klusterointi eli ryhmittely, jonka avulla aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (emt., 110). Tässä vaiheessa etsin havainnointi-

aineistosta muun muassa lasten osallisuutta mahdollistavia ja rajoittavia tekijöitä. Lisäksi tarkastelin, mitä eroavaisuuksia aineistosta nousee esiin yleistä ja erityistä tukea saavien lasten osallisuuteen liittyvissä osa-alueissa. Tein eroja eri tukimuotoja tarvitsevien lasten välillä erilaisten sääntöjen ja rajoitusten sekä erityisvapauksien muodossa. Haastatteluaineistosta pyrin löytämään niitä tekijöitä, joiden avulla lasten osallisuutta mahdollistetaan tai estetään päiväkodin toiminnassa. Olin myös kiinnostunut tässä vaiheessa selvittämään, miten ryhmän aikuiset määrittivät osallisuuden käsitteen. Lisäksi tarkastelin sitä, pitävätkö ryhmän aikuiset lasten osallisuutta tärkeänä ja mitkä voisivat olla syitä sille. Haastatteluaineistosta ei oikeastaan ollut löydettävissä eroavaisuuksia haastateltavien kommenttien välillä, sillä koko haastattelun ajan haastateltavat vaikuttivat hyvin vahvasti olevansa toistensa kanssa samaa mieltä asioista.

Viimeinen sisällönanalyysin vaihe on abstrahointi eli käsitteellistäminen, jossa aineiston ilmauksista muodostetaan teoreettisia käsitteitä ja johtopäätöksiä. Myös klusteroinnin voidaan nähdä olevan osa tätä vaihetta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111.) Tässä vaiheessa pyrin jakamaan aineiston muutamaksi ryhmäksi. Päädyinkin esittelemään tutkimustulokset näiden ryhmien perusteella. Aineiston jaoin neljään yläluokkaan, joita ovat osallisuus motivaation ja oppimisen synnyttäjänä, osallisuutta mahdollistavat tekijät, osallisuutta estävät tekijät sekä lasten tuen tarpeiden yksilöllinen huomioiminen. Näitä yläluokkia tarkastellaan tutkimustuloksissa tarkemmin myös alaluokkien avulla. Pyrin peilaamaan aineistosta löydettyä informaatiota aiemmin käsittelemääni teoriaa vasten. Sisällönanalyysin avulla järjestelin siis aineistoa niin, että siitä olisi paremmin löydettävissä olennainen tieto.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tarkastelen seuraavaksi tutkimustuloksia jokaiseen aineistosta nousseeseen teemaan liittyen sekä haastattelun että havainnointien perusteella. Aineistosta nostetut teemat ovat siis osallisuus motivaation ja oppimisen synnyttäjänä, osallisuutta mahdollistavat tekijät, osallisuutta estävät tekijät sekä lasten tuen tarpeiden yksilöllinen huomioiminen. Tuloksia esitellessäni käytän erityistä tukea tarvitsevista lapsista lyhennettä ”e-lapsi”.

6.1 Osallisuus motivaation ja oppimisen synnyttäjänä

Jotta integroidussa erityisryhmässä voidaan tarkastella lasten osallisuuden osa-alueita, on tärkeää selventää, miten päiväkotiryhmän aikuiset ymmärtävät osallisuuden käsitteen. Haastateltavat nostivat haastattelun aikana esiin sen, että käsitteenä lasten osallisuus on erilainen integroidussa erityisryhmässä kuin niin sanotussa tavallisessa päiväkotiryhmässä. Heidän mukaansa integroidun ryhmän toiminnassa tulee huomioida eri asioita verrattuna tavalliseen ryhmään. Jälkimmäisestä aiheesta esittelen tarkempia tuloksia viimeisessä tutkimustulosten osiossa.

Lasten osallisuudessa aikuisella näyttäisi haastateltavien mukaan olevan tärkeä rooli. Haastateltavat määrittelivät lasten osallisuutta enimmäkseen oman toimintansa näkökulmasta eli he keskittyivät kuvaamaan sitä, mitä heidän tulisi tehdä, jotta osallisuus toteutuisi. Haastateltavat eivät pitäneet osallisuuden käsitettä yksiselitteisenä, mutta mainitsivat kuitenkin sen yhdeksi osa-alueeksi lapsen vaikuttamismahdollisuudet päiväkodin arjen toimintaan. Lasten osallisuuteen liittyen lapsilla tulee olla haastateltavien mukaan päätösvaltaa sekä mahdollisuus omien mielipiteiden kuulemiselle. Eräs haastateltava määritteli lasten osallisuuden olevan:

”[V]armaan lähinnä sitä että lapsi, lapset saa vaikuttaa mahdollisimman paljon omaan arkeen päiväkodissa ja sen päiväkodin toimintaan ja heitä myös kuunnellaan myös tässä ettei vaan aikuinen sano et miten tehdään vaan et myös lapset saa päättää.” (H1)

Haastateltavat näkivät lasten osallisuuden muina piirteinä myös osallistumisen vapaaehtoisuuden sekä sen, että osallisuus on enemmän kuin vain osallistumista toimintaan. Lisäksi tärkeinä huomioina

osallisuutta mahdollistavan toiminnan suunnittelussa painotettiin lapsilähtöisyyttä ja lasten omia mielenkiinnon kohteita. Näistä esimerkkinä seuraava katkelma:

”Ja just se, ettei se olis semmosta pelkästään sitä et aikuinen määrittelee jonku tekemisen ja lapsien pitää osallistua siihen tekemiseen vaan et se olis just nimenomaan sitä lasten lähtökohtien huomioimista. Et jos huomataan et joku juttu ei kiinnosta nii ei sitä niinku väkisin yritetä runnoo vaan sen takii että nyt kaikkien pitää tähän osallistua kun me ollaan nyt tälläst suunniteltu. Et se on just enemmän semmost et seurattais ja havainnoitas tosi paljo sitä, et mikä niit lapsia aidosti kiinnostaa ja minkätyyppinen toiminta sit on semmost.” (H4)

Edellisestä esimerkistä voidaan myös nostaa esiin päiväkotiryhmän aikuisten painottama havainnointi, joka nähdään tärkeänä pedagogisena menetelmänä osallisuuden edistämiseksi. Heikka, Hujala, Turja ja Fonsén (2011, 54) korostavat lapsikohtaista havainnointia tärkeänä osana varhaiskasvatuksen pedagogista suunnittelua ja toimintaa.

Haastateltavat määrittivät siis osallisuutta samojen piirteiden mukaisesti kuin Turja (2010; 2011) ja Hart (1992). Lasten tietoisuutta osallisuudestaan haastateltavat eivät tosin painottaneet osallisuuden osa-alueena toisin kuin Turja (2010, 38). Haastateltavat eivät myöskään vieneet osallisuuteen liittyvää pohdintaansa eteenpäin yhtä laajaan mittakaavaan kuin Hart (1992). Hartin painottaman demokraattisen yhteiskunnan ja vastuullisten kansalaisten teemat eivät nousseet haastattelussa esiin, vaikka seuraavissa esimerkeissä voidaankin nähdä haastateltavien viittaavan ihmisoikeuksiin. Haastateltavat pitivät päiväkotia ja sen toimintaa eli mikrotasoa lasten osallisuuden näyttämönä samaan tapaan kuin Turja (2011, 47–48).

Haastattelusta ilmeni selvästi, että haastateltavat pitivät lasten osallisuutta hyvin merkittävänä osana varhaiskasvatusta. Havainnointiaineisto tuki tätä ajatusta, sillä aineisto keskittyi huomattavan paljon juuri lasten osallisuutta mahdollistavien tekojen kuvaamiseen. Päiväkotiryhmän aikuiset pyrkivät siis mahdollistamaan lasten osallisuutta myös käytännön työssä. Haastateltavat toivat tärkeänä huomiona esiin myös lasten oikeudet osallisuuden merkityksen antajana. He pitivät osallisuutta ihmisen perusoikeutena ja muistuttivat myös lapsen oikeuksien sopimuksesta, jonka mukaan:

”[L]apsel pitää olla oikeus vaikuttaa itseään koskeviin asioihin ja olla mukana päätöksenteossa.” (H4)

Eräs haastateltava toi lasten oikeudet esille näin:

”Mä lähtisin siinä ehkä niinkin suurelle linjalle et se on lapsen oikeus. Kuuluuhan se niinku lapsen valtakunnallisiin tai maailmanlaajusiin oikeuksiin ja vaikuttaa siihen omaan elämään ja omaan ympäristöön.” (H1)

Esimerkeistä voidaan päätellä, että haastateltavien ajatuksia ja toimintaa ohjaavat aiemmin esittelemäni lasten osallisuutta kannattavat varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Stakes 2005), YK:n lapsen oikeuksien sopimus (UNICEF 2016) sekä varhaiskasvatuslaki (36/1973). Koska lait ja varhaiskasvatussuunnitelma ovat osaltaan vaikuttaneet päiväkodin työntekijöiden ajatusmaailmaan, on lasten osallisuuden piirteitä näkyvillä myös käytännön työssä.

Haastateltavat toivat esiin yhtenä lasten osallisuuden merkittävänä vaikutuksena oppimisen. Yksi haastateltavista piti osallisuutta tärkeänä oppimisen mahdollistajana lasten oman toiminnan kannalta. Tässä vaiheessa haastattelua keskusteltiin lasten omatoimisuudesta ruuanhakutilanteessa:

”Mut sillai sitä sit oppii, ku sitä saa harjotella.” (H2)

Haastattelun aikana nostettiin esille myös toinen näkökulma liittyen lasten osallisuuteen oppimisen edistäjänä. Kun päiväkodin toiminnassa otetaan huomioon lasten kiinnostuksen kohteet, mahdollistaa tämä lasten osallisuutta, kuten voidaan myöhemmistä tutkimustuloksista havaita. Seuraavassa esimerkissä voidaan nähdä, kuinka eräs haastateltava on huomannut osallisuuden edistävän oppimista sisäisen motivaation avulla:

”No mun mielest, jos sä oot kiinnostunu jostain asiast nii sehän edesauttaa sitä oppimista. Sillon sää olet niinku, sua kiinnostaa se asia nii sillonhan sää opit ihan eri tavalla ku se et joku muu ulkosesti koettaa sul tyrkyttää jotain, joka ei sua ees kiinnosta eihän sul jää mitään siit päähän.” (H2)

Motivaatio-sana on peräisin latinalaisesta verbistä ”movere”, joka tarkoittaa liikkumista. Motivaatio viittaa sellaisiin tekijöihin, jotka aiheuttavat ihmisessä jonkinlaisen liikkeen tai reagoinnin. (Jordan ym. 2008, 154.) Esimerkissä mainittu motivaatio on siis eräänlainen voima, joka saa ihmisen tekemään tiettyjä asioita tai vaihtoehtoisesti estää ihmistä tekemästä jotain asiaa (Lindblom-Ylänne, Mikkonen, Heikkilä, Parpala & Pyhältö 2009, 80). Arkipäivän tilanteissa motivaatiosta saatetaan puhua kertomalla toisille, kuinka paljon motivaatiota meillä on tai ei ole jonkin tehtävän suorittamista kohtaan. Oppimistilanteisiin liittyen puhutaan usein suorituspäätöksen käsitteestä, jolloin motivaatio kohdistuu tietyn oppimistehtävän tekoon opiskelun aikana. (Veermans & Tapola 2006, 65.) Järvelä, Häkkinen ja Lehtinen (2006, 61) jakavat motivaation kahteen osaan, sisäiseen ja ulkoiseen motivaatioon. Ulkoisesti motivoitunut oppijan tavoitteena on tekemisen avulla saavuttaa jokin palkinto. Sisäisesti motivoitunut oppija on yleensä kiinnostunut oppimisen kohteena olevasta aiheesta eikä odota saavansa ulkoisia palkkioita tekemisen vuoksi. Opiskelija, jonka toimintaa ohjaa sisäinen motivaatio oppimista kohtaan, oppii paremmin pohtimalla asioita ja työskentelemällä sisukkaammin. (emt., 61.)

Motivaatio ja sen luonne vaikuttavat siis vahvasti siihen, kuinka paljon oppija panostaa tekemiseen ja kuinka hyvin hän oppii. Lindblom-Ylänne ym. (2009, 80) pitävät kuitenkin motivaation voimakkuutta ja luonnetta muuttuvana, sillä motivaatio on jatkuvasti vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Veermans ja Tapola (2006, 78) uskovat, että oppijan motivaatioon voidaan vaikuttaa myös ulkopuolelta. Heidän mukaansa motivaatiota voidaan pyrkiä lisäämään sen kontekstisidonnaisuuden perusteella, muokkaamalla oppimistilanne ja -tehtävät tarpeeksi mielenkiintoisiksi. Kun päiväkodin toiminnassa otetaan lasten kiinnostuksen kohteet huomioon, lasten motivaatiota tekemiseen on mahdollista lisätä ja näin ollen oppiminen helpottuu. Myös toinen haastateltava mainitsi motivaation oppimista edistävänä tekijänä. Hän näki tämän lisäksi onnistumisen ilon lisäävän motivaatiota:

”Ittel on semmonen motivaatio et halua oppia. – – Ja se onnistumisen ilo et he sit iteki iloittee siit ku he onnistuu.” (H3)

Kaikkien lasten, siis myös erityistä tukea tarvitsevien, onkin todettu tarvitsevan juuri tällaista oppimisen ja onnistumisen iloa. Ilo omasta tekemisestä on osaltaan vahvistamassa lapsen itsetuntoa ja halua oppia uusia asioita. (Opetushallitus 2014, 48.) Osaamisen ilo kannustaa lasta itsenäisyyteen (Stakes 2005, 17).

Haastateltavat kiittelivät siitä, että saivat keskustella osallisuuden teemoista ja kuinka hyvä keskustelu saatiin haastattelun avulla aikaiseksi. Haastateltavat kokivat tärkeänä sen, että tiimissä alettiin pohtimaan lasten osallisuuteen liittyviä asioita. Haastattelun koettiin herättävän ajatuksia ja luultavasti myös toimintatapojen muutoksia ainakin jollain tasolla. Eräs haastateltava antoi palautetta haastattelun lopussa seuraavasti:

”Tämä pysäytti ja laitto meidätkin taas miettimään.” (H3)

6.2 Osallisuutta mahdollistavat tekijät

Esittelen seuraavaksi tutkimustuloksiani osallisuutta mahdollistavista tekijöistä, joita ovat toiminnan perustuminen lapsilähtöisyydelle, vuorovaikutteinen ilmapiiri ja tilanneherkkyys sekä lasten aloitteet ja niihin vastaaminen. Kaikki teemat liittyvät vahvasti päiväkotiryhmän aikuisten toimintaan. Tosin viimeisessä teemassa myös lapset ovat olennaisessa osassa osallisuuden mahdollistamisesta.

6.2.1 Toiminnan perustuminen lapsilähtöisyydelle

Jotta päiväkodin toiminta perustuu lapsilähtöisyydelle, täytyy toiminnan suunnittelussa ottaa huomioon tutkimustulosteni perusteella lasten kiinnostuksen kohteet sekä yksilölliset

oppimistavoitteet. Tällöin lapsiin tutustuminen on ryhmän aikuisten ensisijainen tehtävä. Viitala (2004, 144–145) määrittelee lapsilähtöisyyden olevan yksinkertaisimmillaan valinnan mahdollisuuden antamista lapsille. Lapsilähtöistä toimintaa toteuttaessa on kuitenkin keskityttävä siihen, että toiminta perustuu lapsille ominaisille toimintatavoille eli leikkimiselle, liikkumiselle, tutkimiselle sekä taiteelliselle kokemiselle ja ilmaisulle (Stakes 2005, 20). Viittala (2006, 109–110) painottaakin leikkiä lapsilähtöisen toiminnan kulmakivenä. Myös varhaiskasvatusympäristön järjestely tarkoituksenmukaisella tavalla on erittäin tärkeää. Toiminnassa lasten osallisuuteen olennaisena osana liittyvien vapaaehtoisuuden sekä päätöksentekomahdollisuuksien täytyy olla vahvasti esillä. Esittelen näitä teemoja seuraavaksi tutkimusaineistostani poimittujen esimerkkien avulla.

Haastateltavat toivat esiin toiminnan suunnitteluun merkittävästi vaikuttavan lasten tuntemisen. He vertaisivat edellistä syksyään tulevaan ja pohtivat, kuinka paljon helpompaa toiminnan suunnittelu tulee olemaan, kun ryhmän lapset pysyvät samoina:

”[M]eijän on paljon helpompi suunnitella kaikkee ja miettii, koska me tiedetään jo millasii lapsii meil on ja osataa jo vähän lukee heit et mimmosii juttui he tarvii ja mitkä on ne heijän kiinnostuksen kohteet ja kenen osaaminen ja kehitys on missäki kohtaa.” (H4)

Booth ja Ainscow (2002, 4) ovatkin sitä mieltä, että lapsen osallisuuden mahdollistamiseksi lapseen täytyy tutustua kokonaisuudessaan. Lapseen tutustuessa on kirjoittajien mukaan huomioitava muun muassa lapsen tiedot, taidot, tausta ja kiinnostuksen kohteet. Myös Hill ym. (2004, 90) painottavat, että lasten erilaisuus tai pikemminkin moninaisuus tulee ottaa huomioon osallisuuteen liittyvissä kysymyksissä. Haastattelun aikana käytiinkin paljon keskustelua lasten tuntemiseen olennaisena osana kuuluvan kiinnostuksen kohteiden selvittämisestä. Haastateltavat kokivat lasten osallisuuden kannalta tärkeiksi lasten toiveiden kuuntelemisen ja mielenkiinnon kohteiden selkeyttämisen. Lasten kiinnostuksen kohteiden selvittämiseksi ryhmän aikuisten tarvitsee koko ajan tehdä töitä. Haastateltavat kokivat olennaiseksi aikuisten tehtäväksi havaita toiminnan aikana uusia lasta kiinnostavia asioita. Tärkeänä koettiin myös se, että kiinnostavia aiheita ja teemoja pyrittiin eheyttämällä tuomaan monenlaiseen toimintaan, kuten laulu- ja askarteluhetkiin sekä leikkeihin.

Lasten tuntemisella on lapsille myös toisenlainen merkitys. Havainnoinnin perusteella voin sanoa, että lapset kokivat hyvin tärkeinä heidän elämänsä liittyvät aikuisten kysymykset ja kommentit. Tästä esimerkkinä voi mainita tilanteen, jossa yksi ryhmän aikuisista istui kahden lapsen välissä ja alkoi laulaa toisen lapsen vessassa keksimää laulua:

”Punaiset kengät sanoo vauva, vauva, vauva, vauva.”

Molemmat lapset nauroivat aikuisen laululle ja pyysivät häntä laulamaan sitä uudestaan. Laulun keksinyt lapsi ihmetteli jälkikäteen, miksi oli sellaisen laulun keksinyt ja muisteli, miten laulun sanat menivät.

Lapsen tuntemiseen liittyy vielä yksi haastattelusta esiin noussut tekijä. Haastateltavien mukaan erityisryhmän toimintaa suunnitellessa on erittäin tärkeää, että lasten oppimistavoitteet pyritään asettamaan jokaiselle lapselle sopiviksi. Tästä esimerkkinä seuraava katkelma:

”Ja se just me kaik ollaan yhdessä tiedostettu et ei liian korkeit tavoitteita, lasketaan rimaa alaspäin. Niitten resurssien mukaan mennään mitä meil annetaan.” (H3)

Liian tarkkaan asetettuja oppimistavoitteita ei ryhmän toiminnalle haluta asettaa, vaan aikuiset näkevät ryhmän toiminnassa tärkeänä myös muut asiat:

”[E]t on semmosii mukavii yhteisii hetkii – – mun mielest se on niinku paljo tärkeempää ku se, et me asetetaan jotku tarkat jutut, et nyt mejän viskareiden pitää tänä vuonna oppia kirjaimet ja. Mun mielest paljo tärkeempää on kuitenkin sit se semmonen niinku sosiaalisten suhteiden ja semmosen psyykeen kehityksen tukeminen.” (H4)

Haastateltavat kokivat lasten tuntemisen lisäksi tarpeellisena sen, ettei aikuisten tiimiin tule suuria muutoksia:

”Ja ihana ku eltoki pysyy samana vielä ens vuonna ettei vaihdu et seki on iso asia et meil elto kumminki niin paljon määrää erityisryhmän sitä pedagogiikkaa ja suuntaa nii must hyvä et pysyy samana.” (H1)

Lasten osallisuuden kannalta on olennaista, että päiväkotiryhmän toiminta suunnitellaan lapsille ominaisia toimintatapoja korostaen. Näitä ovat siis leikkiminen, liikkuminen, tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen. (Stakes 2005, 20.) Havainnoinnin perusteella integroidussa erityisryhmässä toteutettiin hyvin vahvasti juuri tämän tapaista toimintaa. Päivän aikana lapset saivat leikkiä sekä sisällä että ulkona. Leikki oli olennainen osa myös niin sanottuja tuokiotyyppisiä hetkiä. Esimerkiksi aamupiirin aikana aikuinen ohjasi monia laululeikkejä, joista joissakin olivat myös viittomat mukana. Aamupiirillä leikittiin toki muunlaisiakin leikkejä, kuten pääsiäisteeman mukaista ”Myrkkymuna-leikkiä”, jonka alkuperäisestä Myrkkysieni-versiosta moni on todennäköisesti kuullut. Pääsiäishartauksen aikana leikittiin monen laulun sanojen mukaisesti.

Leikkimisen lisäksi liikkuminen on lapsille hyvin tärkeää. He eivät jaksakaan istua kovin pitkään paikallaan. Ryhmän lapset saivat liikkua ulkona hyvin vapaasti. Pihalle oli varattu kiipeilytelineiden ja keinujen lisäksi sählypelivälineet, polkupyöriä, potkulautoja sekä jalkapalloja, joten liikkumista

mahdollistettiin monella tavalla. Liikkumistilaa oli pihalla paljon. Aamupäivällä ulkoilu kesti noin tunnin verran. Lapset saivat liikkua sisälläkin hyvin vapaasti leikkien aikana osaston tiloissa. Tosin sisällä tapahtuvaa liikkumista saatettiin rajoittaa, jos joku leikki siirtyi jatkuvasti huoneesta toiseen ja tämän vuoksi häiritsi muiden leikkejä. Havainnoimieni päivien aikana aamupiirissä jumpattiin, mutta muunlaista ohjattua liikuntaa en nähnyt.

Tutkimiseen liittyen en tehnyt niin paljon havaintoja kuin muiden lapsille ominaisten toimintatapojen kohdalla. Kirjat olivat kuitenkin yksi tapa mahdollistaa tutkimista. Lapset saivat tarkastella itse kirjoja, mutta usein he halusivat myös aikuisen lukevan kirjoja heille. Pihalla oleva metsä mahdollisti luontoon liittyvän ihmettelyn ja tutkimisen. Pääsiäishartauksen aikana lapset saivat tutustua muun muassa ehtoolliseen kuuluviin asioihin. Lapset saivat myös tutustua paljain käsin partavaahtoon ja kokeilla, miltä vaahto tuntuu sormissa. Tämä toiminta liittyi erääseen pääsiäis-askarteluun.

Taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen olivat myös osa havainnoimani ryhmän toimintaa. Päivän aikana lapset muun muassa lauloivat, soittivat, askartelivat, piirsivät ja värittivät. Aamupiirin aikana lapset esittäytyivät minulle soittamalla marakassia samanaikaisesti, kun muut lapset lausuiivat lorua. Musiikilla olikin suuri osa juuri aamupiirin toiminnassa. Muutama lapsi lauloi kuitenkin myös leikkihetkien aikana halutessaan. Osa lapsista vain kuunteli muiden laulua osallistumatta siihen itse. Taiteellinen kokeminen oli mahdollistettu edellä mainittujen asioiden lisäksi asettamalla lasten teoksia osaston seinille.

Päiväkodin toiminnassa esiintyneet tuokiohetket toteutettiin niin, että lasten ei tarvinnut istua kovin pitkään paikallaan. Aamupiiri kesti yleensä noin 20 minuuttia. Turhaa odottelua oli myös karsittu lisäämällä siirtymätilanteisiin lyhyitä leikkejä. Tästä esimerkkinä voi mainita tilanteen, jossa pääsiäishartauksen jälkeen oltiin menossa syömään, mutta toinen ryhmä jonottikin jo ruokalinjastolle. Yksi havainnoimani ryhmän aikuisista keksi, että nyt on hyvä hetki laulaa ja leikkiä ”Painui mittari nollaan”-leikkiä, jolloin turhaa odottelua ei syntynyt. Lisäksi aikuisten ja lasten välisen suhdeluvun ollessa sopiva, ruokailutilanteissa nopeasti syöneet lapset pääsivät aikuisen kanssa muita aikaisemmin joko leikkimään tai päiväunille. Ulos mentäessä lapset pyydettiin eri aikaan pukemaan, jotta eteiseen ei syntynyt ruuhkaa. Tällöin osa lapsista saattoi vielä jatkaa leikkejä, kun muut olivat jo pukemassa tai pihalla.

Jotta lasten osallisuus mahdollistuu, täytyy lapsilla olla tilaisuus päättää itseensä liittyvistä asioista. Heille täytyy myös antaa mahdollisuus olla osallistumatta johonkin toimintaan halutessaan. Valinnanmahdollisuudet ja lasten kuuleminen ovat olennainen osa lasten osallisuutta. Haastattelun perusteella aikuiset mainitsivat hyvinä lasten päätöksenteon hetkinä ruokailu-, pukemis- ja vapaan leikin tilanteet. Nämä ovatkin juuri niitä tilanteita, joiden Turja (2011, 49–50) muistuttaa olevan

aiheeltaan ja vaikutuspiiriltään sellaisia, joihin lasten on helppo vaikuttaa. Leikkihetkien aikana lapsilta kysyttiin, mitä lapset halusivat leikkiä ja lasten mielipiteiden perusteella lapset jaettiin eri leikkeihin. Ruokailutilanteessa haastateltavat pitivät pienenä päätöksenteon esimerkkinä ruuan määräästä päättämisen. Myös pukemistilanteessa haastateltavat halusivat antaa lapsille mahdollisuuden päättää itse, kuinka paljon laittavat vaatteita päälleen. Aikuisella oli kuitenkin tärkeä tehtävä huolehtia siitä, millä tasolla lapsi sai päätöksiä tehdä. Tässä havainnoinnin merkitys nousi suureksi:

”Pikkuhiljaa isompää juttui ja nimenomaan sen havainnoinnin kaut et sit ku sä näät et se laps on valmis ottamaan jotain uut vastaan, nii sit voi taas antaa vähän vaihtoehtoja ja mahdollisuuksia.” (H4)

Tarkemmin pohtiessaan lasten päätöksenteon tilanteita, yksi haastateltavista totesi, että lasten osallisuutta olisi helppo mahdollistaa monissa eri tilanteissa:

”On se aika monipuolista jos lähtee just tämmösestä ruuan valitsemisesta johonki vähän isompaan askarteluprojektiin. Et se on aika monipuolista se miten sitä voi käyttää sitä lasten osallisuutta.” (H1)

Haastateltavat kokivat antavansa ryhmänsä lapsille mahdollisuuksia olla osallistumatta. Tässä yksi esimerkki toiminnasta, johon ei ollut pakko osallistua:

”Onhan meillä nyt esimerkiks tää metsämörri et on kattottu parhaaks niinku et sää jäät siihen sitte.” (H3)

Erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa eräs haastateltava näki osallistumatta jättäminen erityisen tärkeänä:

”Varsinki erkkalapsien kans nii huomaa sen et turha jotain väkisin yrittää vääntää jotain siihen – jos toinen ny ihan on niinku vastentahtonen.” (H2)

Havainnointiaineistosta selvisi, että lapset jättivät osallistumatta myös sellaisissa tilanteissa, joissa he olivat fyysisesti mukana. Osa lapsista ei esimerkiksi laulanut tai leikkinyt aamupiirin tai pääsiäishartauksen aikana aikuisen mallista ja kannustuksesta huolimatta. Aikuiset eivät tällöin yrittäneet kuitenkaan pakottaa lapsia osallistumaan toimintaan, joten he kunnioittivat muun muassa Turjan (2010, 38) peräänkuuluttamaa osallisuuden ominaisuutta, osallistumisen vapaaehtoisuutta. Toiminnassa ei siis ollut myöskään havaittavissa Ahlholmin (2014, 58) määrittelemää kontrolloivaa toimintaa pakottamisen muodossa.

Havainnoinnin aikana oli helppo löytää tilanteista juuri niitä päätöksenteon tilanteita, joista haastateltavat myöhemmin keskustelivat. Ruokailutilanteiden aikana lapsilla oli mahdollisuus päättää, kuinka paljon saavat ruokaa lautaselleen ja mitä haluavat juoda. Lapsille annettiin myös

valinnanmahdollisuuksia sellaisissa tilanteissa, joissa toiminnalle ei ollut paljon aikaa. Tällöin aikuiset rajasivat valinnanmahdollisuuksia muutamaa, kuten piirtämiseen, kirjan lukemiseen ja palapelin tekoon. Lapsilla oli kuitenkin mahdollisuus valita näistä toiminnoista haluamansa. Akolan (2007) tutkimuksesta oli löydettävissä samansuuntaisia tuloksia, kun lasten valinnanmahdollisuudet saattoivat joskus rajoittua vain aikuisten päättämistä vaihtoehtoista valitsemiseen.

Leikkimistilanteissa lapset saivat hyvin vapaasti valita, mitä leikkivät. Heillä oli myös mahdollisuus vaihtaa leikkiä halutessaan. Ulkoilun aikana lapsia ei ohjattu melkein ollenkaan, vaan lapset saivat tehdä sitä, mitä halusivat. Hereillä olevat lapset saivat tulla unihuoneesta leikkimään, kun satua lukenut aikuinen tuli huoneesta pois. Tällöin lapset saivat valita hiljaisista puuhista haluamansa. Aikuiset saattoivat näissä tilanteissa ehdottaa lapsille leikkejä. Aamupiiirissä leikittyjen leikkien aikana lapset saivat mahdollisuuden valita, leikkivätkö leikkiä ja missä roolissa leikin aikana ovat. Yksi lapsista toi oman näkökulmansa esiin, vaikka lapsilta kysyttiin, kuka haluaa leikkiä:

”Mä en halua.”

Aiemmissa tutkimuksissa on tuotu ilmi leikin olevan lasten pääasiallisen vaikuttamisen alue (esim. Akola 2007; Laukkanen 2010; Leinonen 2014). Akolan (2007, 2) tutkimuksessa aikuisten nähtiin kuitenkin omaavan paljon päätösvaltaa lasten leikkeihin liittyen. Tässäkin tutkimuksessa voidaan osaltaan yhtyä tähän tulokseen, sillä aikuiset saattoivat kieltää jonkin leikin tai tavan leikkiä sekä määrätä leikin paikan.

Lasten kuulemiseen liittyen aikuiset antoivat esimerkiksi aamupiiirin aikana lapsille mahdollisuuden viitata merkiksi siitä, että he halusivat sanoa jotain. Tällä osittain mahdollistettiin lasten osallisuutta, kun lapset saivat tilaisuuden kertoa asiansa kaikkien kuunnellessa tai ollessa hiljaa. Viittaamisella saatettiin kuitenkin myös estää lasten osallisuutta, jos kaikki viittaavat lapset eivät saaneetkaan puheenvuoroa. Lapsia kuultiin myös askartelun ja leikkihetkien aikana, kun aikuiset pyrkivät keskustelemaan lasten kanssa. Lasten osallisuuteen useimmiten liitettävää osa-aluetta lasten kuulemista (Turja 2010, 38) pyrittiin siis toteuttamaan päiväkotiryhmän toiminnassa. Lapsille annettiin ääni, minkä myös Hart (1992, 35) näkee tärkeänä osallisuuden piirteenä. Kaikkia ei kuitenkaan kaikissa tilanteissa ollut mahdollisuutta kuulla, kuten seuraavasta suujumppalaulun jälkeisestä keskustelusta voidaan havaita:

Aikuinen: ”Ovatko nyt kaikkien suu ja kieli auennut?”

Lapsi 1: ”Mun ei.”

Aikuinen: ”Otetaan toisen kerran.”

Lapsi 2: "Eikä, en tykkää."

Aikuinen: "Otetaan uudestaan."

Olennaisena tekijänä lasten osallisuuden mahdollistamiselle on varhaiskasvatusympäristön rakentaminen ja järjestely sillä tavalla, että lapset pääsevät käsiksi esimerkiksi leluihin. Tällä viitataan myös Turjan (2011, 51) esittelemään osallisuuteen materiaalisista resursseista. Yksittäisen päiväkotiryhmän aikuiset eivät tosin voi aina olla vaikuttamassa päiväkotiympäristön suunnitteluun. Havainnoimassani ryhmässä päiväkotiympäristö oli kuitenkin rakennettu niin, että lelut olivat lasten saatavilla sekä sisällä että ulkona. Sisällä myös pelit, kirjat ja piirustusvälineet olivat hyllyillä lasten korkeudella, jotta he pystyivät käyttämään näitä välineitä halutessaan. Lelut ja muut välineet eivät olleet kaapeissa ovien takana, vaan lapsilla oli koko ajan näköyhteys välineisiin. Näin he myös muistivat mitä leluja heillä oli käytössään. Tässä auttoi myös osaston seinällä oleva leikkitalu, jota ainakin yksi e-lapsi kävi katsomassa miettiessään, mitä leikkisi. Leikkitalussa oli eri leikkien kuvia, joita sai käydä tarkastelemassa esimerkiksi silloin, kun ei muistanut leikkitarjontaa.

Pihalla lapsilla oli käytössään leluvaraston lisäksi liukumäki, keinuja, hiekkalaatikko ja kiipeilyteline jotka mahdollistivat monipuolisen leikin jokaiselle lapselle. Pihaan oli jätetty myös pieni kaistale metsää, joka vaikutti sopivalta ympäristöltä lasten leikeille. Osaston kolme huonetta olivat sen verran suuret, että tämä mahdollisti leikkien jättämisen levälleen esimerkiksi aamupalan ajaksi. Tällöin lapset saivat jatkaa leikkejään aamupalan jälkeen. Lasten osallisuus mahdollistui myös ruokailujen aikana, sillä ruokalinjasto oli rakennettu niin, että lapset ylettivät ottamaan itse tarjottimelleen lautasen, mukin, aterimet ja ruokaa. Lapset pystyivät myös viemään ruokailuvälineensä pois ruokailun lopussa. Varhaiskasvatusympäristön järjestelyyn liittyvissä esimerkeissä voidaan nähdä Ahlholmin (2014, 45) määrittelemä lasta huomioiva aikuisten toiminta, jolla mahdollistetaan lasten osallisuutta.

Lasten paikallaolon tärkeys tuotiin myös ympäristön järjestelyllä esiin. Osaston seinällä oli lasten pääsiäisaskartelun lisäksi kahden lapsen tekemä "kaupunki". Lapset olivat alkaneet piirtää värikkäitä taloja ja katsoneet toisiltaan mallia uusien talojen piirtämiseen. Piirroksia oli tullut niin paljon, että aikuiset olivat ehdottaneet piirrosten laittamista kaupungiksi seinälle. Paperisessa kaupungissa oli talojen lisäksi auto ja muutama ihminen. Tällaisissa tilanteissa lapset havaitsevat aikuisten olevan heidän töistään kiinnostuneita. Toisessa esimerkissä lasten paikallaolo tuodaan esiin tärkeänä hyvin konkreettisella tavalla, kun ruokalassa lasten nimet oli liimattu tuolien selkämyksiin.

6.2.2 Vuorovaikutteinen ilmapiiri ja tilanneherkkyys

Lasten osallisuuden mahdollistamiseen ovat vaikuttamassa myös aikuisten herkkyys päiväkodissa tapahtuvien tilanteiden aikana sekä vuorovaikutteisen ja turvallisen ilmapiirin muodostaminen. Näihin teemoihin sisältyvät tutkimustulosteni perusteella yhteinen keskustelu aikuisten ja lasten välillä, aikuisten keskinäinen keskustelu, tiimin yhtenäisyys, suunnitelmien joustavuus sekä aikuisen apu.

Haastateltavat kokivat, että lasten osallisuuden mahdollistamiseksi päiväkotiryhmään on luotava avoin sekä salliva ilmapiiri. Tällaisessa ympäristössä lasten on haastateltavien mukaan helpompi olla aktiivisia toimijoita kertomalla mielipiteensä asioihin ja jopa ideoimalla päiväkodin toimintaa. Tärkeänä osana sallivaa ilmapiiriä nähtiin se, ettei lasten ideoita ”teilata”, vaan ne otetaan vastaan ja niitä pyritään viemään eteenpäin. Lapsille annetaan tällöin myös mahdollisuus ymmärtää se, että heidän mielipiteillään on merkitystä. Myös tässä on nähtävillä Ahlholmin (2014, 45) tutkimuksessaan mainitsema lasta huomioiva toiminta. Turvallisen ilmapiirin luomisessa aikuisilla nähtiin olevan jälleen suurin vastuu:

”Se on kuitenkin tavallaan meidän vastuul se, et millasen ilmapiirin me luodaan tonne et jos se ilmapiiri on sellanen salliva ni sillan lastenki on paljon helpompi tarttuu semmoseen ja heist tulee rohkeempii niinku ite myös.” (H4)

Vuorovaikutteisen ilmapiirin luomisen yhtenä suurimmista vaikutuksista koettiin olevan mahdollisuus oppimiseen. Tähän liittyivät olennaisesti ilmapiirin vaikutukset sekä lasten että aikuisten mielialaan, kuten seuraavasta katkelmasta voidaan havaita:

”Eikä semmoses tapahdu mun mielest oppimista, jos sul on koko ajan niinku huono fiilis tai joku kiree olo nii eihän semmosessa niinku opi. Se et on niinku rento ja reilu meininki nii.” (H2)

Haastateltavat näkivät huumorin käyttämisen yhtenä keinona ilmapiirin keventämiselle. Ilmapiiriä saattoivat haastateltavien mukaan huonontaa lasten keskinäiset suhteet. Haastateltavat olivat havainneet tilanteita, joissa yksi lapsi oli määrännyt muita. Tällöin aikuisten olikin tartuttava tilanteisiin niiden selvittämiseksi ja ilmapiirin parantamiseksi. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 16) kasvattajien tärkeäksi tehtäväksi määritelläänkin yhteenkuuluvuutta ja osallisuutta luovan ilmapiirin muodostaminen.

Avoimen ilmapiirin luomisessa haastateltavien mukaan aikuisten ja lasten yhteinen keskustelu on olennaista. Jos lasten osallisuutta jouduttiin jollain tavalla rajoittamaan, aikuiset kokivat velvollisuudekseen selittää lapsille, miksi toimintaa rajoitetaan tai miksi lapset eivät saa päättää

joistain asioita. Yhden haastateltavan mukaan aikuiset eivät voi toimia lapsia kohtaan seuraavalla tavalla:

”[S]e ei oo vaan semmonen, et kun minä nyt sanon tässä niin se asia on nyt näin. Piste. Äläkä kysele mitään.” (H4)

Tässä voidaan havaita Turjan (2011, 49) määrittelemän lasten valtaistumisen neuvotteluaste. Toisaalta tämän asteen ei ehkä nähdä ihan toteutuvan, jos lapsille vain kerrotaan, miksi jotain asiaa ei voi tehdä. Neuvottelussa lapsilla saattaisi olla jopa mahdollisuus muuttaa toimintatapoja jollain tavalla. Yksi haastateltavista mainitsi toisen aikuisen pitävän kuitenkin yhteisiä keskusteluhetkiä lasten kanssa muun muassa ryhmän sääntöihin liittyen. Keskustelujen avulla lapset ymmärtävät, minkä vuoksi päiväkodissa toimitaan tietyllä tavalla. Haastateltavat olivatkin pohtineet lasten ottamista mukaan yhteisten sääntöjen laatimiseen, mutta tätä ei kuitenkaan ollut ehditty toteuttaa. Turja (2011, 50) mainitsee, että lasten osallistuminen yhteisten sääntöjen tekoon on harvinaista päiväkodeissa. Havainnoinnin aikana huomasin, että pukemistilanteessa yksi ryhmän aikuisista kävi e-lapsen kanssa keskustelua siitä, kuinka lasta väsyttää eikä hän jaksaisi tämän vuoksi pukea. Aikuinen otti avukseen kuvat päiväjärjestyksestä ja näytti, että muut lapset ovat pihalla. Aikuinen perusteli lapselle ulkoilun kannattavuutta siitä näkökulmasta, että ulkoilun aikana saadun raittiin ilman takia lasta ei pian enää väsytä. Lopulta lapsi pukikin reippaasti ja lähti pihalle leikkimään.

Myös aikuisten yhteinen keskustelu oli haastateltavien mukaan osallisuudelle välttämätöntä. Ilman keskustelua ei olisi mahdollista sopia yhteisiä käytäntöjä ja tavoitteita osallisuuden toteuttamiseksi:

”[T]äytyy niinku oikeesti saada meidän aikuisten yhdessä niinku puhuttuu ne asiat ja sovittuu ne raamit sille, miten sitä lähetään niinku toteuttamaan.” (H4)

Yhteinen keskustelu nähtiin tärkeäksi myös silloin, kun kohdattiin erilaisia haasteita lasten toimintaan tai käyttäytymiseen liittyen. Ryhmän aikuiset kokivatkin pystyvänsä keskustelemaan tällaista tilanteista ja ratkaisemaan niitä:

”[V]aik on arki hektistä ja ei pysty keskustelemaan joinaki päivinä, mut hyvin pystytty puuttumaan nopeesti ongelmatilanteisiin. (H1)

Tässä kappaleessa esittelemäni vuorovaikutuksellinen ilmapiiri on nähty yhtenä tärkeimmistä osallisuutta mahdollistavista tekijöistä. Leinosen ym. (2014, 11) tutkimuksessa painotettiin esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden määrittelevän osallisuuden moniulotteiseksi ilmiöksi, jossa vuorovaikutus tapahtuu monen suuntaisesti lasten, aikuisten ja ympäristön välillä. Tässä

tutkimuksessa päiväkotiryhmän aikuisten voidaan todeta kiinnittäneen huomiota vuorovaikutukseen ja sen vaikutuksiin, toisin kuin Leinosen ym. (2014) tutkimuksesta ilmeni.

Haastattelijat nostivat haastattelun aikana esiin sen, kuinka tärkeää lasten osallisuuden kannalta on ryhmän aikuisten yhteisesti jakama arvomaailma. Tämä onkin Ahlholmin (2014) tutkimustuloksista kenties tärkeimmäksi mainittu lasten osallisuuteen liittyvä tekijä. Lisäksi hyödyllisenä nähtiin aikuisten toiminnan samankaltaisuus päiväkodin arjessa. Näistä esimerkkinä toimii seuraava haastattelukatkkelma:

”Ja sit just mun mielest on tärkeä et tämä tiimihenki et aikuiset puhaltaa samaan hiileen ja samanlaiset arvot et se ei oo mitenkään itsestäänselvyys. Et meillä nyt se on niin et kuitenkin samanhenkisii ollaan kaikki ja samanlainen linja.” (H3)

Haastattelun aikana haastateltavat keskustelivat aikuisten herkkyydestä havaita tilanteiden aikana vallitsevia tunnelmia. Tilanneherkkyys koettiin erittäin tärkeäksi lasten osallisuuden kannalta, sillä sen avulla pystyttiin toteuttamaan lasten näkökulmasta katsoen merkityksellistä toimintaa. Tämän herkkyyden mainitsee tärkeäksi myös Viitala (2004, 144) kirjoittaessaan kommunikaatiovaikeuksia omaavan lapsen ajatusten tai halujen selvittämisestä. Lisäksi varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 16) kasvattajien yhtenä ominaispiirteenä painotetaan herkkyyttä lapsen tarpeisiin vastaamisessa. Eräs haastateltava kertoi tästä herkkyydestä yhden esimerkin näin:

”Et joka päivä ei oo pakko istuttaa niit lapsii siin aamupenkil, jos näyttää vaik et niil on tosi kivat leikit menossa. Nii niinku turhaa tavallaan keskeyttää sitä, vaan sen takii et pääsee jollain tavalla nyt itseään toteuttamaan sit jollaki jutulla.” (H4)

Tilanneherkkyyteen oli siis vaikuttamassa myös toimintaan liittyvien suunnitelmien joustavuus siten, että suunnitelmia voitiin muuttaa tarvittaessa. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteissa (Stakes 2005, 16) suositellaankin tällaista päivärytmin joustavuutta päiväkodin arjessa. Lasten kehittyessä huomattavasti eri tahtiin, integroidussa erityisryhmässä ei voitu tehdä suunnitelmia kovin pitkällä tähtäimellä. Haastateltavat kertoivat pyrkivänsä suunnittelemaan toimintaa hyvin suurpiirteisesti muun muassa seuraavalla tavalla:

”Meil on se semmonen runko tähän viikko-ohjelmaan et mikä päivä on sitä metsämörriä ja tehtävii ja laulua ja leikkii nii tämmöset tietenki me suunnitellaan ain kaks viikkoo ettiinpäin mut sit niinku päivittäin voi tulla tilanteit mis sit joku laps halua nii siis sit otetaan huomioon. Et tietysti semmonen karkee suunnittelu me aikuiset tehdään, pääpiirteittäin.” (H3)

Tällainen karkea suunnittelu mahdollisti esimerkiksi sen, että lasten vireystason mukaisesti voitiin tehdä päätöksiä päivän toiminnan suhteen. Lasten energiatason ollessa korkealla heti aamupäivästä lähtien, koettiin hyväksi päätökseksi lähteä ulos purkamaan energiaa aamupiirin ja sisäleikkien sijaan. Yksi haastateltava antoi liikuntahetken suunnitelman toteuttamisesta seuraavan esimerkin:

”[E]t tilanteen mukaan kattoo mikä on jaksamistaso sinä päivänä, mikä heit kiinnostaa et jos nyt tuntuu et ei ehkä nyt viitti tätä leikkiä ottaa nii jättää sen toiseen kertaan.” (H1)

Haastateltavat kokivat päänsisäisen ”leikkivaraston” olevan erittäin hyödyllinen tällaisissa tilanteissa. Haastateltavat olivat huomanneet, että lasten kuuntelemiselle pystyttiin antamaan tilaa, jos tarkkaan suunniteltua ohjelmaa ei ollut pakko noudattaa. Yksi haastateltavista kuvaili hyvää suunnitelmaa näin:

”Et ihan niinku se et tavallaan hyvä suunnitelma, ei oo semmonen et sä niinku orjallisesti noudatat sitä just niinku sä oot sen siin paperil pistäny itelles ylös vaan enemmänki niinku se et sä osaat poimii sielt siihe hetkeen toimivat jutut.” (H4)

Aikuiset kokivat tärkeäksi myös toiminnan jatkamisen silloin, kun havaittiin lasten olevan kiinnostuneita siitä. Seuraavaan asiaan tai teemaan olikin syytä siirtyä vasta silloin, kun lasten mielenkiinto loppui, kuten seuraavasta kommentista selviää:

”Nii niin pitkään ku lapset vaan jaksaa kiinnostuu nii [aikuinen] jaksaa pitää sitä yllä, sitä hommaa.” (H1)

Haastateltavat näkivät lasten harjoittelevan esimerkiksi palapelin tekoa niin kauan, kunnes se sujui helposti. Tässä lasten oma halu tehdä jotain asiaa liitettiin uusien asioiden oppimiseen:

”Ja sit se et luottaa lapsis myös siihe tavallaan et he hakeutuu myös sellasten tekemisten pariin mitkä tavallaan et he joutuu toimimaan – omien taitojen ylärajoil et kyllähän se laps niinku se toistaa sitä tasan niin kauan et se sujuu – [K]u hän yrittää ja hän jaksaa jotain tehdä nii antaa tehdä, koska sillon se lähtee siit hänen niinku, jollain taval omast tasosta ja siit motivaatiosta.” (H4)

Päiväkodissa tapahtuvissa tilanteissa aikuisten tuli haastatteluaineiston perusteella olla omien tunteidensa ja ajatustensa kanssa täysillä mukana. Aikuisten tuli olla ”aistit valppaana”, jotta hetkessä tilanteisiin tarttuminen onnistuisi. Tehtävä olikin haastava, kuten seuraavasta kommentista voidaan havaita:

”Et sitä pitää niinku aistii, aistii niit asioit mitä ei välttämättä näy eikä kuulukaan missään mut se vaan pitää sit sun pitää jotenki olla sillai niille tunnelmille ja tilanteille niinku auki ja herkkä.” (H2)

Lasten ideoihin hetkessä tarttuminen nähtiin kuitenkin hyvin tärkeänä, jotta lapset tulivat tietoisiksi omasta osallisuudestaan. Haastateltavat kokivatkin olevansa hereillä tällaisissa tilanteissa. Lasten ideoiden toteuttamiset esiintyivät yleensä leikkihetkien aikana. Esimerkkinä yksi haastateltava toi esiin tilanteen, jossa lapset katselivat Prinsessa-lehtiä ja kertoivat haluavansa tehdä lehdissä mainittuja askartelutehtäviä. Tällöin aikuiset lähtivät saman tien lasten kanssa etsimään materiaaleja askartelun aloittamiseksi. Lasten tietoisuuteen omasta osallisuudestaan ei haastattelun aikana mainittu muita kommentteja ja kuten aiemmin mainitsin, haastateltavat eivät painottaneet tietoisuuden tärkeyttä kovin paljon. Akola (2007) nostikin omassa tutkimuksessaan esille sen, että suomalaisessa päiväkodissa lapset eivät ole erityisen tietoisia esimerkiksi omista vaikuttamismahdollisuuksistaan verrattuna saksalaiseen päiväkotiin.

Aikuisen apu ja tuki oli suuressa osassa lasten osallisuuden mahdollistamisessa, kuten Turja (2010, 38) ja Wikström (2015, 2) ovat aiemmin maininneet. Haastateltavat toivat esiin sen, kuinka tärkeää lasten havainnoiminen on avun tarpeen tunnistamiseksi. Havainnointiaineistosta oli löydettävissä monia hetkiä, jolloin aikuiset tarjosivat apuaan lapsille. Lasten leikkeihin aikuiset eivät kuitenkaan puuttuneet muuten kuin kiistatilanteissa, joiden aikana aikuisen apu olikin tärkeää. He kävivät usein tarkkailemassa, miten lasten leikit sujuvat. Askartelun aikana lasten pitäessä maalipullosta kiinni, aikuinen puristi väriä ulos pullosta. Lapset saivat kuitenkin olla vaikuttamassa siihen, mihin kohtaan väriä tulee, vaikka pullo olivat liian painavia ja isoja lapsille. Osa lapsista sai muita enemmän apua esimerkiksi pukemisessa ja ruokailun aikana. Erään havainnoimani leikkihetken aikana yksi lapsista katseli Prinsessa-lehden tehtävää. Lapsen vieressä istunut aikuinen lapselta, tietääkö hän, mitä tehtävässä on tarkoitus tehdä. Koska lapsi ei osannut lukea aikuinen kertoi tehtävästä tarkemmin. Aikuiset toimivat myös esimerkkinä lapsille näyttämällä mallia erilaisten laululeikkien aikana. Aikuisten avusta olen kirjoittanut enemmän tutkimustulosteni viimeisessä osiossa.

6.2.3 Lasten aloitteet ja niihin vastaaminen

Lapset olivat myös omalla toiminnallaan mahdollistamassa osallisuutta. Lapset toivat joissakin tilanteissa oman mielipiteensä esiin kysymättä sitä heiltä erikseen. He myös kertoivat sekä aikuisille että toisilleen, mitä haluaisivat tehdä. Yksi lapsista huomasi ruokailun aikana, ettei hänellä ollut enää maitoa mukissaan. Hän katsoi ympärilleen ja yritti todennäköisesti etsiä aikuista, joka voisi auttaa häntä. Kun aikuisia ei ollut lähetyvillä, lapsi otti maitopurkin ja kaatoi siitä itselleen maitoa.

Yksi erityistä tukea tarvitsevista lapsista kertoi vieressään istuvalle aikuiselle, ettei pitänyt siitä, kun aikuinen ei kuunnellut häntä keskustellessaan toisen lapsen kanssa. Aikuinen vastasi lapselle,

ettei hän pysty kaikkia kuuntelemaan samaan aikaan. Tästä voidaankin päätellä lasten osallisuuden olevan todella tärkeä asia lapsille ainakin sen perusteella, että he haluavat heitä kuunneltavan. Yksi lapsi alkoi pääsiäishartauksen jälkeen kysellä ruokailun aikana pöydässä istuvalta aikuiselta hartauksessa käsitellyistä asioista. Lapsi kysyi muun muassa:

”Miksi Jeesus kuoli?”

Aikuinen yritti parhaansa mukaan vastata lapsen kysymyksiin ja lapsi kyselikin aiheesta koko ruokailun ajan. Lapset pyysivät myös lupaa omalle toiminnalleen ja kävivät keskustelua aikuisten kanssa jostain toiminnasta. He sanoivat enimmäkseen suoraan aikuisille, mitä halusivat tehdä. Yhtenä havainnointipäivänä kaksi lasta tulivat toisesta huoneesta kysymään aikuiselta, saavatko he tulla leikkimään samaan tilaan, missä osa lapsista teki tehtäviä. Aikuinen antoi tähän luvan. Havainnointiaineistosta oli löydettävissä myös muita samankaltaisia tilanteita. Piirtämisen aikana yksi lapsi sanoi haluavansa narua, jotta voisi tehdä piirustuksestaan kaulakorun. Tällöin aikuinen antoi lapselle narua. Leikkihetken aikana erään e-lapsen leikkiessä sulalla, aikuinen otti lisää sulkia kaapista siltä varalta, että joku toinen lapsi haluaisi osallistua samaiseen leikkiin. Muutama lapsi pyysikin sulan itselleen. He kuitenkin painottivat haluavansa valita itse, minkä värisen sulan ottaisivat. Myös leikkaustehtäviä tehdessä käyty aikuisen ja lapsen välinen, neuvotteleva keskustelu on hyvä esimerkki lapsen oman halun esiin tuomisesta:

Lapsi: ”Jos haluaa leikata ton [leivoksen kuva, jonka vieressä olevaa viivaa pitkin oli tarkoitus leikata] irti, sen voi liimata.”

Aikuinen: ”Aikuisten kanssa sovittiin, ettei nyt liimata mitään, vain leikataan.”

Lapsi: ”Niin mutta, jos haluaa leikata ja liimata sen johonki omaan juttuun.”

Aikuinen: ”Totta. Voit leikata, jos haluat.”

Akola (2007, 59–60) kirjoittaakin tutkimuksessaan suomalaisen päiväkodin lupakulttuurista, jonka mukaisesti lasten kuuleminen tapahtuu vasta silloin, kun lapset tekevät itse aloitteen. Lupakulttuuri on mahdollista nähdä tässä tutkimuksessa niissä tilanteissa, joissa lapset kysyvät aikuisilta lupaa jonkin asian tekemiseen. Tutkimuksessa havaittiin kuitenkin aikuisten kysyvän lasten mielipiteitä usein, joten lasten aktiiviset aloitteenteot eivät olleet ainoita hetkiä lasten kuulemiselle.

Lapset antoivat usein aikuisille myös hienovaraisia vihjeitä siitä, mitä kenties haluaisivat tapahtuvan kertomatta sitä kuitenkaan suoraan. Tämän he tekivät joko sanomalla jotain toimintaan liittyvää tai tekemällä jotain sellaista, josta aikuiset pystyivät päättämään, mitä lapset halusivat tehdä. Lapset vaikuttivat näissä tilanteissa olevan epävarmoja siitä, saako jotain asiaa tehdä ja

odottivatkin aikuisen ehdottavan sitä lasten puolesta. Edellinen esittelemäni keskustelukatkelma on yksi esimerkki myös tällaisen hienovaraisen vihjeen antamisesta. Toisena esimerkkinä voi toimia se, kun kaksi lasta pyöri yhden oven edessä toimeettoman näköisenä. Hieman myöhemmin ilmeni, että he olivat vain odottaneet aikuisen kysyvän, haluavatko lapset mennä toiseen huoneeseen leikkimään legoilla. Vihjausta käytettiin myös silloin, kun eräs lapsi sanoi aikuiselle ruokailun aikana, ettei tykkää ruuasta. Aikuinen totesi tällöin:

”No sä olet sitä nyt maistanut, ota jälkiruokaa.”

Viimeisenä esimerkkinä hienovaraisesta vihjauksesta käytän sitä, kun yksi aikuisista luki kahdelle lapselle satua ja toisesta huoneesta tuli lapsi mainitsemaan toiselle aikuiselle kuulleen jossain luettavan satua. Aikuinen kysyi lapselta, haluaako tämä mennä kuuntelemaan satua. Lapsi vastasi tähän myöntävästi, mutta meni kuuntelemaan satua vasta, kun satua lukenut aikuinen kehotti häntä tähän.

Lapset alkoivat havainnoinnin aikana myös spontaanisti tekemään jotain pyytämättä siihen aikuiselta lupaa. Kaksi lasta alkoi laulaa samaan aikaan, kun he piirsivät pöydän ääressä. Lapset kävivät hakemassa itse leipää ruokailutilanteessa, sillä he ilmeisesti tiesivät tämän olevan sallittua. Kun yksi e-lapsi teki saman, aikuiset ohjasivat hänet heti takaisin paikalleen. Tämä ei siis ollut sallittua kuitenkaan kaikille lapsille. Eräs erityistä tukea tarvitseva lapsi mahdollisti itse oman osallisuutensa menemällä kauemmaksi aikuisesta, kun tämä oli laittanut lapsen toisen housunpuntin paremmin. E-lapsi halusi laittaa toisen puntin itse paikoilleen ja onnistuikin sen laittamisessa siirtyessään pois aikuisen lähetyviltä.

Vaikka lasten omat aloitteet mahdollistivatkin lasten osallisuutta, ei tätä olisi tapahtunut ilman päiväkotiryhmän aikuisten reagointia aloitteisiin. Aikuisten tehtävänä oli siis esittelemissäni tilanteissa päätellä, miten lasten aloitteisiin vastataan. Jos aikuiset eivät kiinnittäneet huomiota lasten aloitteisiin, ei lasten osallisuus mahdollistunut kovin hyvin. Aikuisten tyrmätessä lasten aloitteet, he olivat suorastaan estämässä lasten osallisuutta.

6.3 Osallisuutta estävät tekijät

Osallisuutta estävät tekijät jaoin kolmeen teemaan. Näistä ensimmäisenä esittelen aikuisten asenteet ja rajoitukset lasten toiminnalle. Tämän jälkeen käsittelen ympäristötekijöiden ja vuorovaikutus-tilanteissa tapahtuvan lasten toiminnan vaikutuksia osallisuudelle.

6.3.1 Aikuisten asenteet ja rajoitukset lasten toiminnalle

Edellinen esittelemäni teema keskittyi vahvasti siihen, miten aikuisten toiminta mahdollistaa lasten osallisuutta. Myös osallisuuden estäjinä ryhmän aikuisilla on merkittävä rooli tutkimusaineistoni perusteella. Hill ym. (2004, 82) uskovatkin aikuisten asenteiden ja näkemysten – joihin kuuluvat myös aikuisten käsitykset lasten kyvyistä – olevan merkittävimmät esteet lasten osallisuudelle. Tässä tutkimuksessa osallisuutta saattavat estää aikuisten asenteet sekä erilaisten rajojen asettaminen lasten toiminnalle.

Haastattelun aikana haastateltavat nostivat itse esille sen, kuinka paljon heidän oma asenteensa vaikuttaa lasten osallisuuden painottamiseen toiminnassa. Haastateltavat kokivat, etteivät ehkä tehneet osallisuuden mahdollistamiseksi kaikkea mahdollista ja näkivätkin oman toimintansa kehittämisen kohteena:

”[K]yl vaan siihen täytyis kiinnittää huomioo et oikee perehtyy tähän ja keskittyy, et niin sitä valintaa viel enempi.” (H3)

”[K]yl vois tehdä paljon enemmän.” (H4)

Percy-Smith ja Thomas (2010, 358) mainitsevat, että aikuisten kielteiset odotukset siitä, mitä lapset voivat saavuttaa, ovat este lasten osallisuudelle. Tässä tutkimuksessa päiväkotiryhmän aikuisilla ei kuitenkaan vaikuttanut olevan kovin kielteisiä odotuksia lasten toimintaan liittyen. He tiedostivat omat asenteensa osallisuutta kohtaan ja kokivat estävänsä lasten osallisuutta silloin, kun heillä oli huoli lasten turvallisuudesta. Päiväkotiryhmän aikuiset asettivat siis rajoja sekä yhteisten sääntöjen ja lasten turvallisuuden vuoksi sekä päiväjärjestyksen sujumiseksi. Näistä suuremmassa roolissa oli kuitenkin sääntöjen noudattamisesta ja turvallisuudesta huolehtiminen, josta esittelen esimerkkejä seuraavaksi. Käsittelen aikuisten toimintaa päiväjärjestyksen sujumisen kannalta vasta seuraavassa alateemassa.

Haastateltavat pitivät aikuisen tehtävää todella tärkeänä, silloin kun oli kyse lasten toiminnan rajoittamisesta turvallisuustekijöiden vuoksi. Aikuisen täytyi toimia ”tulkkina” lapsille, jos näytti että he eivät ole varmoja siitä, mikä on sallittua. Yksi haastateltavista mainitsi aikuisen tehtäväksi määritellä lasten toiminnassa seuraavan asian:

”Mistä asioista voi päättää ja mist ei.” (H2)

Aikuisten tehtävänä oli siis päättää, missä asioissa lapsilla on päätösvaltaa. Haastateltavat näkivät lasten saavan päättää sellaisista asioista, joissa seuraukset eivät olleet vakavia niin sanotusti vääriä valintoja tehdessä. Eräs haastateltavista toi esiin ajatuksensa näin:

”[S]e on jo lapsel niinku vahingollist et jos niinku vaaditaan päättämään liian isoist asioist oman elämän kohdal.” (H4)

Haastateltavat eivät kuitenkaan kertoneet tarkemmin, mitä nämä ”liian isot asiat” ovat. Havainnoinnin perusteella aikuiset saattoivat ulkoilun turvallisuuteen liittyen sanoa lapsille, mitä ei kannata tehdä tai kannattaa varoa:

”Varo, ettet kaadu vesilätäkköön.”

Turvallisuuden varmistamiseksi lapset joutuivat hetken ulkoilun alusta ja lopusta olemaan omalla pihallaan, jossa ei ollut muita virikkeitä tai leluja kuin yksi liukumäki. Jotta aikuisia olisi ollut tarpeeksi lapsia kohden, lapsia ei voinut päästää heti toiselle pihalle leikkimään. Samantapaisia tilanteita syntyi aina ruokailujen lopussa, kun jo syöneet lapset pyydettiin istumaan hetkeksi paikoilleen ja odottamaan muita. Tällöin yksi aikuinen odotti, että valmiita lapsia oli tarpeeksi, jotta hän pystyi lähtemään lasten kanssa ryhmän osastolle eikä toisille aikuisille jäänyt liikaa lapsia ruokailutilanteeseen. Tällaisella toiminnalla pyritään usein toki lisäämään kiireettömyyden tuntua arkeen.

Rajojen asettaminen sääntöjen ja turvallisuuden perusteella oli hyvin havaittavissa aineiston keruun aikana. Ryhmän yhteisten sääntöjen noudattamiseksi aikuiset pyysivät lapsia muun muassa istumaan paikallaan tietynlaisen toiminnan aikana (esim. aamupiiri ja pääsiäishartaus), lopettamaan juoksemisen sisällä, syömään tietyn ruuan ennen toista, olemaan koskematta joitain tavaroita, leikkimään tietyssä huoneessa, keskeyttämään keskinäisen keskustelun, siivoamaan tavarat pois pöydiltä ja lattialta sekä laittamaan ulkovaatteensa naulakkoon. Nämä säännöt koskivat suurinta osaa myös erityistä tukea tarvitsevista lapsista. Erään, harvoin päiväunia nukkuvan, e-lapsen kohdalla kokeiltiin joka päivä nukahtaisiko lapsi. Jos lapsi ei nukahtanut, hän yleensä järjesti yhden aikuisen mukaan ”huutoshown”, jonka aikana kuitenkin odotettiin lapsen rauhoittuvan ennen kuin hänet päästettiin toiseen huoneeseen leikkimään. Viimeinen esittelemäni yhteisiin sääntöihin liittyvä rajoitus on viittaaminen. Lapset saivat siis muun muassa aamupiirillä puheenvuoron viittaamalla. Tämä oli osaltaan myös mahdollistamassa lasten osallisuutta, sillä viittaaminen antoi tasapuolisesti lapsille mahdollisuuden kertoa mielipiteensä estämällä lapsia puhumasta toistensa päälle. Viittaaminen saattoi kuitenkin estää tasa-arvoisuutta ja lasten osallisuutta, jos aikuinen ei antanut joillekin lapsille puheenvuoroa ajan puutteen vuoksi. Viittaamissäännön seurauksena lapset eivät myöskään saaneet kertoa asiaansa silloin, kun halusivat.

6.3.2 Ympäristötekijät

Aikuisten toimintaan päiväkotiryhmässä näyttivät vaikuttavan kaksi tekijää, jotka nimesin ympäristötekijöiksi. Näitä olivat päiväjärjestyksen joustamattomuus ja kiire. Päiväjärjestyksen joustamattomuus esti lasten osallisuutta ainakin valinnanmahdollisuuksien puuttumisen muodossa. Tosin haastateltavien keskustelusta ilmenivät joustamattomina – tutkimuksen kohteena olevan ryhmän päiväjärjestyksessä – vain yhdenlaiset tilanteet eli ruokailut:

”Mut sit tietenki tämmöset tilanteet täs mejän arjessa, tää aikataulu, nää ruokailut et mejän täytyy olla kahdeksalta aamupalalla, yhdelttoist lounaalla, klo 14 välipala – – siin ei voi kyl antaa vaihtoehtoi – – Et päiväs on erilaisii tilanteit, mut on tiettyi hetkii ku ei voi niinku joustaa.” (H3)

Yksi haastateltavista toi esiin omat kokemuksensa toisenlaisesta työilmapiiristä, jossa päiväjärjestyksen joustamattomuus näkyi huomattavasti enemmän:

”[O]n ollu ite niinku myös sit semmosis työyhteisöis et sitä niinku tietynlaist sitä mallii ja rakennet noudatetaan niinku niin älyttömän, et se aamupiiri pidetään ja sitte istutaan penkillä ja tehdään näin ja näin ja näin ja näin, aina siin tietys kohdas ja sit se on ihan niinku ihan katastrofi jos siihen tulee joku muutos.” (H4)

Havainnoinnin aikana pääsin seuraamaan päiväjärjestyksen joustamattomuutta käytännössä. Ryhmän aikuisten toimenpiteet olivat tosin enemmänkin sellaisia, joiden avulla päiväjärjestyksen sujuvuudesta pidettiin kiinni. Päiväjärjestyksen sujumiseksi lapsille annettiin mahdollisuus valita vain muutamasta toiminnosta yksi, jos esimerkiksi ulkovaatteiden riisumisen ja ruokailun välille jäi hieman aikaa. Tällöin muun muassa leikille ei ollut tilaa, jotta ehdittiin ajoissa syömään. Turja (2011, 50) mainitseekin, että päiväkodissa lapset saavat harvoin osallistua päiväjärjestyksestä sopimiseen. Havainnoimassani ryhmässä päiväjärjestyksestä päättivät aikuiset.

Havainnointiaineistosta, toisin kuin haastattelusta, oli mahdollista löytää myös muihin kuin ruokailuun liittyviä tilanteita, joissa lasten toiminta keskeytettiin päiväjärjestyksen noudattamiseksi. Lapsia pyydettiin muutaman kerran päivän aikana lopettamaan jonkin asian tekeminen, jotta voitaisiin siirtyä päiväjärjestyksessä eteenpäin. Lasten piti esimerkiksi keskeyttää ja siivota leikki, jotta päästiin lähtemään ulos. Tällaisessa tilanteessa lapsilla ei ollut valinnanmahdollisuutta ollenkaan. Vaihtoehtojen puuttumisen voi havainnollistaa ryhmän aikuisen ja erityistä tukea tarvitsevan lapsen välisellä keskustelukatkelmalla:

Aikuinen: ”Nyt voi laittaa kirjan pois ja lähdetään ulos.”

Lapsi: ”Ei, ei.” [Lähti konttaamaan pois päin aikuisesta.]

Aikuinen: "Nyt lähdetään ulos, ei ole muuta vaihtoehtoa."

Lapsi: "Joo, joo."

Aikuinen: "No nyt kuulosti paremmalta."

[Lapsi ja aikuinen lähtivät yhdessä pukemaan.]

Edellä mainituissa esimerkeissä on havaittavissa Ahlholmin (2014, 58) esittelemää kontrolloivaa toimintaa päiväjärjestyksen asettamien rajoitusten muodossa. Havainnoinnin perusteella ryhmän aikuiset pyrkivät kuitenkin tarkkailemaan, missä vaiheessa olisi lasten kannalta sopivaa siirtyä päiväjärjestyksessä eteenpäin. Ulos saatettiin lähteä vasta sitten, kun joidenkin lasten pitkään kestänyt leikki näytti loppuvan. Tätä haastateltavat pyrkivätkin toteuttamaan haastattelussa käydyn keskustelun perusteella.

Haastateltavat nostivat toiseksi osallisuutta estäväksi ympäristötekijäksi kiireen. Arjen hektisyyden ja nopeasti sormien lävitse valuvan ajan vuoksi haastateltavilla ei ollut mielestään tarpeeksi aikaa keskustella yhdessä siitä, miten arjen käytännöissä voitaisiin mahdollistaa paremmin lasten osallisuutta. Yksi haastateltavista piti syvällisempää keskustelua aiheesta kuitenkin hyvin tärkeänä:

"[S]e vaatis oikeesti niinku aikaa ja paneutumista et saatas mietitty mil taval sitä rakennettas sitä arkee semmoseks et se osallisuus oikeesti pääsis niinku et se tulis tavallaan luonnostaan. – – Meil ei oo päiväs oikeesti semmost aikaa et me saatas yhdes niit asioita keskusteltuu, et eihän sitä, ku se ei oo semmonen et se voidaan vaan niinku lyödä pöytään se asia ja nyt ollaan tosi osallistavia." (H4)

Toinen haastateltava kertoi yhden esimerkin tekemättä jätetystä, osallisuutta mahdollistavasta toiminnasta:

"[M]eijän piti lasten kans tehdä säännöt ja sit mitä niist seuraa jos ei niit noudateta mut nyt me ollaan näin pitkäl kevääs. – – Et se olis tarvinnut syksyllä tehdä et se selkeyttäis ja he [lapset] sais itte osallistuu siihe mut tota, nyt meil on tullu uusii lapsii ollu vähän sekava tää loppukevät tässä näin." (H3)

Kiireen vuoksi haastateltavat pitivätkin tärkeänä sitä, ettei päiväjärjestykseen lisätä turhaan liian paljon toimintaa. Tähän liittyen esille nostettiin myös se, kuinka helposti lapset havaitsevat kiireellisyyden ryhmän aikuisten toiminnassa.

6.3.3 Lasten toiminta vuorovaikutustilanteissa

Myös lasten toiminta oli osaltaan estämässä osallisuutta, varsinkin havainnointiaineiston perusteella. Tilanteissa, joissa lapsille oli annettu vain muutama vaihtoehto toiminnaksi – esimerkiksi kirjan lukeminen tai piirtäminen – lapset muistuttivat tästä toisiaan varsinkin, jos joku lapsista sanoi haluavansa tai jopa yritti tehdä jotain muuta. Yhden havainnoimani aamupiirin aikana eräs lapsi yritti saada yhtä e-lastaa istumaan omalle paikalleen, kun tämä seisoikin edessä aamupiirin alkaessa. Näistä esimerkeistä voidaankin päätellä, että lapset näkevät tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden tärkeänä päiväkodin toiminnan piirteinä. Lapset haluavat samat säännöt kaikille ja kokevat hyvin epäreiluna sen, jos jollain on erilaiset säännöt. Tämä ei kuitenkaan välttämättä pätenyt aina erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Havainnoinnin aikana oli mahdollista havaita tilanteita, joissa e-lasten tehdessä jotain muilta kiellettyä, muut lapset eivät kiinnittäneet tähän huomiota.

Haasteet lasten välisessä vuorovaikutuksessa saattoivat myös rajoittaa lasten osallisuutta. Tästä toimii esimerkkinä seuraava tilanne. Muutaman lapsen laulaessa yhdessä päiväkotiryhmän huoneista, toisessa huoneessa leikkivä lapsi ei ilmeisesti halunnut kuulla laulua ja tulikin huutamaan muille lapsille ”Hiljaa!”. Tässä vaiheessa aikuinen luonnollisesti puuttui tilanteeseen ja sanoi huutavalle lapselle, että hänellä on leikki toisessa huoneessa. Muut lapset saivat näin jatkaa laulamista. Tilannetta voi tarkastella kuitenkin myös huutavan lapsen kannalta, jolloin havaitaan, että hänen mielipidettään ei tilanteessa kuunneltu. Haastateltavat nostivat haastattelun aikana esiin ”pomottajalapset”, joita muut lapset vain seuraavat perässä miettimättä sen tarkemmin, mitä haluaisivat itse tehdä. Tällaisten tilanteiden syntymiseen vaikuttavat haastateltavien mukaan ”sosiaalinen hierarkia” ja ”sosiaalinen paine”, joiden seurauksena lapset haluavat toimia samalla tavalla kuin muut. Tässä haastateltavien mukaan niin sanotusti vahvempi lapsi voi jopa pilkata toisia lapsia, jos he eivät toimi lapsen määräämällä tavalla. Jälleen kerran yksi haastateltavista nosti korokkeelle aikuisten roolin tällaisten tilanteiden tunnistamisessa ja selvittämisessä:

”Nii et me osattas tarttuu kans niihin tilanteisiin ettei me anneta sen mennä semmoseks et näyttää silt et lapset suunnittelee mut se on loppuen lopuks se yks joka päättää kaikest.” (H4)

6.4 Lasten tuen tarpeiden yksilöllinen huomioiminen

Olen erottanut lasten tuen tarpeiden yksilöllisen huomioimisen omaksi kappaleekseen, vaikka sen sisältönä esittelenkin muun muassa lasten osallisuuden mahdollistavia ja estäviä tekijöitä. Kappaleessa olennaisena osana ovat kuitenkin aineistosta esiin nousseet lasten väliset eroavaisuudet

osallisuudessa. Tässä osiossa esittelen siis integroidulle erityisryhmälle ominaisia osallisuuteen liittyviä piirteitä, joita ovat eriyttäminen ja muut tukitoimet sekä erilaiset säännöt, rajoitukset ja erityisvapaudet.

6.4.1 Eriyttäminen ja tukitoimet osallisuuden mahdollistajina

Haastattelussa tärkeänä integroidun erityisryhmän toiminnan piirteenä nähtiin eriyttäminen. Tällä haastateltavat tarkoittivat siis sitä, että lasten osallisuuden mahdollistamiseksi toimintaa pitää suunnitella jokaisen lapsen kohdalla erikseen. Eriyttämisessä käytettiin avuksi esimerkiksi eritasoisia tehtäviä. Moberg ja Vehmas (2009, 64) kirjoittavatkin eriyttämisestä eli opetuksen tietoisesta muuttamisesta erityistä tukea tarvitsevalle lapselle sopivaksi. Kirjoittajat jakavat eriyttämisen ulottuvuudet opetuksen tavoitteisiin, sisältöihin, menetelmiin ja oppilasarviointiin. Myös Saloviita (2012, 36) kannustaa opettajia käyttämään eriyttämistä inklusion tukikeinona. Hän mainitsee kuitenkin, että eriyttämistä tulisi tehdä mahdollisimman vähän niin, ettei se leimaa lapsia.

Integroidussa erityisryhmässä eriyttämisen tarpeen aiheutti lasten ikäjakauman lisäksi lasten kehitystaso, joka oli haastateltavien mukaan paljon suurempi kuin lasten iästä olisi voinut päätellä. Lapset olivat iältään 3–5-vuotiaita, tosin osa lapsista oli pian täyttämässä kuusi vuotta. Erityisryhmän lasten kehitystason eroista keskusteltiin muun muassa tällä tavalla:

H4: ”Niin ku aattelee et voi olla kuusvuotias ns. tukilapsi ja sit voi olla se kolmevuotias erityislapsi nii siin voi ol se todellinen tavallaan ikä tai semmonen ero voi olla huomattavast enemmän kun ne ikävuodet.”

H2: ”Seittemän vuotta tavallaan.”

H4: ”Se taso voi olla täysin erilainen, ku kolmevuotias voi ol niinku yksivuotiaan tasol, se kuusvuotias voi ol jo ihan täysin kouluvalmis.

Haastateltavat pohtivat myös sitä, kuinka tärkeää erityisryhmän toiminnan aikana on miettiä, onko jokin toiminta lasten kannalta tarpeellista ja kehitystä edistävää. Wikström (2015, 2) nostikin omassa tutkimuksessaan esille lasten kehitystason mukaisen toiminnan suunnittelun merkittäväksi osallisuuden toteutumisen tekijäksi. Tässä tutkimuksessa haastateltavat näkivät lasten kehitystason erojen vuoksi hyödyllisenä tavoitteiden asettamisen yksilöllisesti jokaiselle lapselle erikseen. Moberg ja Vehmas (2009, 64) mainitsevatkin tavoitteiden yksilöllisen asettamisen yhtenä opetuksen eriyttämisen ulottuvuutena. Heidän mukaansa lapsilla on erilaiset oppimisen edellytykset, minkä vuoksi lapsilla täytyy olla erilaiset tavoitteet ja tällöin myös opetuksen sisällöt ovat riippuvaisia tavoitteista. Haastateltavat olivatkin tästä samaa mieltä. Heidän mukaansa lapset eivät voi tehdä

täysin samoja asioita, koska osalla heistä ei ole valmiuksia johonkin toimintaan. Haastateltavat eivät halunneet vaatia lapsilta liikojä. Seuraavassa tästä yhden haastateltavan maininta:

”[S]ehän on jo lasta kohtaankin tosi epäreiluu jos häneltä vaaditaan jotain mihin hän ei selkeesti oo niinku valmis.” (H4)

Osalle lapsista oli asetettu osallisuuteen liittyviksi tavoitteiksi omatoimisuus ja itsenäisyys pukemistilanteessa, osalla tavoitteet olivat vielä pienemmät. Haastateltavat olivat havainneet, että pukemistilanteissa lapsilla oli mahdollisuus saavuttaa onnistumisen tunne, kun pukeminen sujui itsenäisesti. Joidenkin lasten kanssa osallisuutta pystyttiin viemään huomattavasti pidemmälle. Tällöin lapsille annettiin mahdollisuuksia päätöksentekoon, heiltä kerättiin ideoita ja heitä haastateltiin ryhmän toimintaan liittyvistä asioista. Osalta e-lapsista ei kyetty kysymään mielipiteitä asioihin, koska heidän vuorovaikutustaitonsa olivat hyvin erilaiset verrattuna niin sanottujen tavallisten lasten taitoihin. Yksi haastateltavista kommentoi asiaa näin:

”[M]eil on näitä, kenel ei oo oikeestaan minkäänäkösii kommunikaatiotaitoja tai ne on niinku tosi minimaaliset.” (H2)

Tällaisissa tilanteissa haastateltavat kokivat kuitenkin tärkeäksi kommunikaatiotaitojen tukemisen erilaisten apukeinojen avulla. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuutta oli mahdollista tukea tällä tavoin lasten ymmärrystä vahvistaen. Cavet ja Sloper (2004, 281) painottavatkin, että myös vammaiset lapset pystyvät tuomaan omia mielipiteitään esiin oikeanlaisessa ympäristössä. Viitala (2004, 141) tosin mainitsee aktiivisen toimijan roolin takaamisen erityistä tukea tarvitsevalle lapselle haastavaksi, sillä liikkumisen tai kommunikaatiotaitojen ollessa rajalliset myös osallistuminen on vaikeampaa. Tutkimuskohteena olleen ryhmän toiminnassa käytettyjä apuvälineitä olivat muun muassa viittomat, joihin huomioni kiinnittyi havainnoinnin aikana. Apuna käytettiin myös erilaisia kuvia, joista suurimmalla osalla pyrittiin kertomaan, mitä päivän aikana tapahtuu. Turja (2011, 52) näkeeikin tällaisten kuvien olevan merkittäviä lasten osallisuutta mahdollistavia apuvälineitä, silloin kun vuorovaikutus on muuten hankalaa.

Huomasin myös havainnoinnin aikana, että ryhmän aikuiset pyrkivät ottamaan ahkerasti kontaktia yhteen e-lapseen toistelemalla tämän mainitsemia sanoja. Erilaiset tukikeinot olivat haastateltavien mukaan tärkeässä roolissa silloin, kun pyrittiin antamaan lapselle keino tuoda omia mielipiteitä esiin. Tilanteeseen tarttuminen nähtiin todella merkittävänä varsinkin silloin, kun e-lapsi onnistui ilmaisemaan kiinnostuksen kohteensa. Yksi haastateltavista oli sitä mieltä, että tilanteeseen tarttuvan aikuisen on tarkoitus toimia näin:

”Palkitsemaan sitä sit ku se onnistuu, jos hän onnistuu – – ilmottamaan et hän on jostain asiast kiinnostunu nii sit heti niinku tarjoomaan sitä hänelle todella.” (H2)

Integroidun erityisryhmän tukitoimista tärkein on kenties aikuisen apu, jota osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista sai havainnoinnin perusteella luonnollisesti muita lapsia enemmän. Apua tarjottiin muun muassa pukemisen ja askartelun aikana. Aikuisen apu oli myös suuressa roolissa silloin, jos lapsi ei pystynyt itse rauhoittumaan. Haastateltavat toivat esiin sen, että e-lapsia täytyy houkutella muita lapsia enemmän jonkin toiminnan pariin. Myös toisto ja harjoitus ovat e-lasten oppimisen kannalta erityisen tärkeitä. Haastateltavista yksi toi nämä tekijät esille seuraavalla tavalla:

”[E]rkkalasten kohdal mä aina aattelen et he tarvii niin paljon enemmän sitä harjotusta monis asioissa. – – Niin sanotut tavalliset lapset oppii kaikki asiat – – mut erkkalapset ei välttämättä opi, jos ei niitä harjotella.” (H2)

Oppimisen edistäjänä aikuisella on kuitenkin hyvin merkittävä rooli. Eräs haastateltava kuvaili aikuisen tehtävää lapsen oppimisen tukemisessa näin:

”Niinku on valmiin aikuinen siin tietys kohtaa tavallaan vähän pyllyst nostamaan, sillai et laps hokasee sit itte et ku mä teenki sen noin nii sit se onnistuu.” (H2)

Tässä esimerkissä voidaan havaita näkemys lapsen oppimisesta Vygotskyn (1978) kehrittelemään lähikehityksen vyöhykkeeseen (Zone of Proximal Development) perustuen. Lähikehityksen vyöhykkeessä käsitys oppimisesta lähtee siitä, että opittavien taitojen täytyy jollakin tavalla vastata lapsen kehitystasoa (emt., 85). Lähikehityksen vyöhyke on niin sanotusti aktuaalisen eli todellisen kehitystason ja potentiaalisen kehitystason välinen etäisyys toisistaan. Aktuaalisessa kehitystasossa ovat ne toiminnot, jotka lapsi kykenee tekemään yksin, ilman apua. Potentiaalisessa kehitystasossa taas ovat ne toiminnot, joihin lapsi kykenee aikuisen tai ylemmällä kehitystasolla olevan lapsen avustuksella. (emt., 86.) Oppiminen tapahtuu siis lähikehityksen vyöhykkeellä muiden kanssa vuorovaikutuksessa toimiessa.

6.4.2 Erilaiset säännöt ja rajoitukset sekä erityisvapaudet

Toiminnan aikana erityistä tukea tarvitseville lapsille oli yhteisten sääntöjen lisäksi omia sääntöjä. Yleensä nämä säännöt vapauttivat e-lapset jostain päiväjärjestykseen liittyvästä toiminnasta tai antoivat heille erityisvapauksia tehdä jotain, mitä muut lapset eivät saaneet tehdä.

Ulkoilun aikana havaitsin, että yksi e-lapsista sai syödä lunta. Keskustelinkin tästä aiheesta yhden aikuisen kanssa. Ryhmän aikuinen kertoi minulle, että lapsella on hieman eri säännöt kuin muilla, sillä heidän mielestään kyseiseltä lapselta ei ole järkevää kieltää kaikkea toimintaa. Aikuinen

ei nähnyt lumen syömistä erityisen haitallisena ja sen vuoksi sitä ei lapselta rajoitettu. Hän mainitsi myös tärkeäksi sen, että e-lapsi saisi mahdollisimman paljon myönteisiä kokemuksia, kun häntä ei koko ajan oltaisi kieltämässä kaikessa. Muut lapset olivat ryhmän aikuisen mukaan tottuneet siihen, että tällä lapsella oli hieman eri säännöt kuin muilla.

Yksi e-lapsi ei osallistunut muun ryhmän toimintaan pääsiäishartauksen aikana, sillä hänellä oli samanaikaisesti terapiaa. Erityiskasvatuksessa onkin nähty terapian olevan yksi opetuksen ulkopuolelle jäävistä eriyttämisen ulottuvuuksista. Eniten käytettyjä terapiamenetelmiä ovat muun muassa puheterapia, fysioterapia ja musiikkiterapia. Terapia sisältää päiväkodin ulkopuolelta tulevan ammattilaisen toimintaa, jolla pyritään vastaamaan lapsen tarpeisiin. Muita erityistä tukea saavien lasten opetuksen lisäulottuvuuksia ovat kasvatukselliset lisäpalvelut ja ammatillinen yhteistyö, lääkinnälliset palvelut, sosiaalipalvelut ja vanhempien osallistuminen. (Moberg & Vehmas 2009, 67–69.) Näiden ulottuvuuksien toteuttamista en kuitenkaan havainnoinnin aikana nähnyt.

Terapiassa olleen lapsen lisäksi toinenkaan e-lapsi ei ollut pääsiäishartauksessa mukana, koska ryhmän aikuiset olivat sitä mieltä, että tilanne voisi olla liian erikoinen lapselle eikä osallistuminen onnistuisi ainakaan kenellekään mukavalla tavalla. Tämä samainen lapsi ei myöskään osallistunut yhdelle aamupiirille, sillä aikuinen katsoi paremmaksi mennä hänen kanssaan leikkimään toiseen huoneeseen, kun lapsi ei pystynyt istumaan paikallaan. Yksi e-lapsista sai kiipeillä penkeillä ja pitää jonkin verran meteliä, kun muut lapset olivat vielä päiväunilla. Lasta ei kielletty kiipeilemästä, ellei hän mennyt johonkin hieman vaaralliseen paikkaan. Tätä samaista e-lastaa ei myöskään vaadittu pyytämään vauhtia nättisti keinumisen aikana, vaan hänen sanomisikseen riitti vain ”Vauhtii!”, jolloin hän sitä myös sai. Tällaisissa tilanteissa täytyy ymmärtää, että joillakin erityistä tukea tarvitsevilla lapsilla voi olla todellisia vaikeuksia kommunikoida muiden ihmisten kanssa muuten kuin hyvin yksinkertaisilla tavoilla.

Ruokailun aikana oli havaittavissa monta e-lasten omaa sääntöä tai erityisvapautta. Yksi e-lapsista ei oikeastaan syönyt muuta kuin näkkileipää eikä häneltä vaadittukaan enempää. Muiden lasten tuli kuitenkin syödä lämmintä ruokaa ainakin jonkin verran ennen kuin he saivat leipää tai jälkiruokaa. Samainen e-lapsi ei hakenut omaa tarjotintaan tai vienyt sitä pois, toisin kuin muut lapset. Tämä lapsi meni yhden aikuisen kanssa syömään ja pukemaan ennen muita, jotta lapsen ei tarvinnut jonottaa tai odottaa. Pöydän ääressä e-lapsi istui pöydän päässä olevalla tuolillaan useimmiten selkä pöytään päin. Yhden e-lapsen kohdalla maidon juominen oli välillä hankalaa eikä lasta vaadittukaan juomaan mitään yhden ruokailun aikana, kun hän vaikutti hieman väsyneeltä. Joitakin e-lapsia ei vaadittu pilkkomaan ruokaansa, vaan aikuiset tekivät tämän lasten puolesta.

Muiden nukkuessa päiväunia, yhtä e-lastaa ei vaadittu lepäämään unihuoneessa, ellei hän nukahtanut satua luettaessa. Lapsi sai siis hetken satua kuunneltuaan mennä toiseen huoneeseen

tekemään niin sanottuja hiljaisia hommia. Tämän lapsen kohdalla tosin hiljaiset hommat eivät aina olleet kovin hiljaisia, sillä lapsi alkoi välillä jopa kiljua. Toinen e-lapsi ei alkanut ulos mentäessä pukemaan itse, vaan meni haalarinsa taakse piiloon istumaan. Lapsen annettiin olla piilossa sen aikaa, että muut lapset olivat saaneet haalarit päälleen ja menneet ulos. Vasta tämän jälkeen e-lastasta vaadittiin pukemaan päällensä. Erityisvapauksien lisäksi joitakin e-lapsia kiellettiin tekemästä joitain sellaisia asioita, joita muut lapset saivat tehdä. Yhtä e-lastasta kiellettiin esimerkiksi menemään lähelle osaston pöydällä olevia pajunoksia.

Haastateltavat painottivat, että integroidussa erityisryhmässä lasten osallisuutta joudutaan rajoittamaan enemmän kuin tavallisessa päiväkotiryhmässä. Erityisryhmän lapset eivät välttämättä osaa säädellä toimintaansa omaa turvallisuuttaan ajatellen, kuten yksi haastateltavista mainitsee:

”[L]apsil ei välttämättä oo semmost holtii et ne ei ymmärrä et jotaki ku tekee nii voi käydä tosi pahasti.” (H4)

Haastateltavat muistuttivat, että tavallisessakin päiväkotiryhmässä turvallisuudesta tulee pitää kiinni, mutta integroidussa ryhmässä tästä huolehtiminen on vielä tärkeämpää. Selvien rajojen ja sääntöjen nähtiin luovan turvallisuuden tunnetta integroidun erityisryhmän lapsille. Moberg ja Vehmas (2009, 65) tuovatkin esiin sen, että osa erityistä tukea tarvitsevista lapsista kaipaa niin sanottua rakenteista opetusta. Lapset hyötyvät kirjoittajien mukaan sellaisesta opetuksesta, jossa on määritelty tarkat säännöt ja odotukset sekä säännölliset rutiinit. Rakenteisessa opetuksessa tärkeää on myös vahvistaa sellaista käytöstä, joka on toivottavaa. Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (Stakes 2005, 36) mukaan päiväkotiympäristön struktuuri on olennainen osa erityispedagogiikan menetelmiä. Tähän struktuuriin kuuluvat ajan, tilan ja ihmisten samana pysyvä rakenne niin, että lapsella on mahdollisuus ennakoida tapahtumien ja toiminnan kulkua.

7 POHDINTA

Esittelin edellisessä kappaleessa tutkimukseni tulokset havainnollistaen niitä aineistosta nostettujen esimerkkien avulla. Tässä osiossa tiivistän tutkimukseni tärkeimmät tulokset ja teen niistä yhä tarkempia päätelmiä. Tämän jälkeen käsittelen tutkimukseni eettisiä lähtökohtia sekä luotettavuutta. Lopuksi pohdin, miten tutkimusaiheittani olisi merkityksellistä tutkia jatkossa.

7.1 Keskeiset tulokset ja johtopäätökset

Integroidussa erityisryhmässä lasten osallisuutta mahdollistavina tekijöinä nähdään aikuisten toiminta, mutta tämän lisäksi myös lasten omat aloitteet. Aikuisten yhdenmukainen arvomaailma on edellytys lasten osallisuuden toteutumiselle. Aikuisten toiminnassa olennaista on toiminnan suunnittelu lapsilähtöisyyden ollessa lähtökohtana. Tällöin toiminnan tulee perustua lasten mielenkiinnon kohteille, ja sitä tulee toteuttaa lapsille ominaisten toimintatapojen avulla. Lisäksi aikuisten vastuulla on rakentaa varhaiskasvatusympäristö lasten osallisuus mielessä pitäen. Lelujen ja muiden materiaalien tulee olla lasten saatavilla ja heidän tiedossaan. Myös vuorovaikutteisen ilmapiirin luomisessa aikuisilla on tärkeä rooli. Avoin ja turvallinen ilmapiiri tekee mahdolliseksi lasten aloitteiden ilmenemisen sekä yhteisen keskustelun lasten ja aikuisten välillä. Kun lasten kuuleminen ei ole näennäistä, lapsilla on todellista valtaa päätöksenteossa, lasten valinnoista seuraa jotain ja toimintaan osallistuminen on vapaaehtoista. Aikuisten tilanneherkkyyttä ja havainnointikykyä tarvitaan, kun toimintaa suunnitellaan lasten yksilölliset piirteet huomioon ottaen. Lasten osallisuus voi toteutua, kun suunnitelmia toteutetaan joustavasti, tilanteen määräämällä tavalla ja kun aikuiset ovat joka tilanteessa auttamassa osallisuuden mahdollistumisessa.

Osallisuutta estävinä tai rajoittavina tekijöinä voidaan nähdä aikuisten toiminta kielteisten asenteiden ja rajojen asettamisen muodossa. Aikuiset rajoittavat lasten osallisuutta turvallisuustekijöiden ja ryhmän yhteisten sääntöjen perusteella. Tämän lisäksi ympäristötekijät voivat osaltaan estää lasten osallisuutta. Päiväjärjestyksen joustamattomuus esimerkiksi ruokailutilanteiden aikana pakottaa lapset osallistumaan toimintaan tietyllä tavalla. Toinen osallisuutta rajoittava ympäristötekijä on kiire, jonka vuoksi aikuisilla ei ole tarpeeksi mahdollisuuksia keskustella keskenään yhteisistä osallisuutta mahdollistavista käytännöistä. Myös lasten toiminta rajoittaa muiden lasten

osallisuutta silloin, kun lasten keskinäisessä vuorovaikutuksessa on haasteita tai kun lapset huolehtivat oikeudenmukaisuuden periaatteesta. Lasten vuorovaikutuksen haasteet näkyvät niissä tilanteissa, kun yksi tai useampi lapsi määrää, mitä toiset saavat tehdä. Tällöin päiväkotiryhmän aikuisten tehtävänä on muuttaa tilanne niin, että jokainen lapsi saa osallistua toimintaan haluamallaan tavalla. Oikeudenmukaisuuteen ja tasa-arvoon liittyen lapset rajoittavat toistensa osallisuutta kertomalla, mitä yhteisten sääntöjen puitteissa on lupa tehdä tietyissä tilanteissa.

Integroidussa erityisryhmässä tukilasten ja erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuudessa on löydettävissä eroja. Eriyttämisen avulla lapsille asetetaan yksilölliset tavoitteet heidän kehitystasonsa huomioiden. Näin ollen myös toiminnan sisällöt eroavat toisistaan. Erityistä tukea tarvitsevat lapset saavat huomattavasti enemmän aikuisten apua osallisuuteen liittyen. Lapsille tarjotaan tuen tarpeen mukaisesti erilaisia tukitoimia, kuten viittomia ja apukuvia, osallisuuden mahdollistamiseksi. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ja tukilasten välillä on kuitenkin eroja myös osallisuuteen liittyvissä säännöissä ja rajoituksissa. E-lasten ei välttämättä tarvitse osallistua tiettyyn toimintaan, johon kaikki muut lapset osallistuvat, jos tämä koetaan merkitykselliseksi aikuisten tekemän havainnoinnin perusteella. E-lapsilta ei myöskään kielletä joitain asioita, jotka ovat muilta lapsilta kiellettyjä. Toisaalta e-lasten toimintaa voidaan rajoittaa huomattavasti enemmän silloin, kun tilanteisiin liittyy turvallisuudesta huolehtimisen näkökulma. E-lapsilla voi olla erityisvapauksia, joiden valossa heiltä ei vaadita samoja asioita kuin tukilapsilta.

Tutkimustulosteni perusteella voidaan sanoa, että lasten osallisuus oli monipuolisesti näkyvillä tutkimuskohteena olleen integroidun erityisryhmän toiminnassa, ainakin joillain osa-alueilla. Tutkimusaineistosta oli löydettävissä huomattavasti enemmän osallisuutta mahdollistavia tekijöitä kuin sitä rajoittavia tekijöitä. Päiväkotiryhmän aikuiset jakoivat samanlaisen ajatusmaailman, jossa lapsilähtöisyyttä ja lasten osallisuutta arvostettiin. Lasten osallisuus nähtiin lasten oikeutena. Tämä toimi lähtökohtana osallisuuden edistämiseksi. Osallisuuden koettiin motivoivan lapsia ja näin ollen myös edistävän lasten oppimista. Toiminnan suunnittelu perustui lasten mielenkiinnon kohteille sekä lasten tuntemiselle yksilöinä. Ryhmän toiminnassa pyrittiin ottamaan huomioon sekä tukilapset että erityistä tukea tarvitsevat lapset ja heidän osallisuutensa mahdollistaminen. Toimintasuunnitelmia toteutettiin pääosin lapsille ominaisilla tavoilla toimia. Lapset saivat siis leikkiä ja liikkua runsaasti. Lisäksi tutkiminen sekä taiteellinen kokeminen ja ilmaisu otettiin toiminnassa päivittäin huomioon.

Tutkimuskohteena olleessa ryhmässä lasten osallisuutta toteutettiin antamalla lapsille mahdollisuuksia päättää omista leikeistään sekä pukemiseen ja ruokailuun liittyvistä asioista. Näissäkin tilanteissa aikuisilla oli kuitenkin oikeus vallankäyttöön, jos he kokivat lasten päätökset haitallisiksi. Täyttää päätösvaltaa lapsilla ei siis ollut kovin monessa tilanteessa. Lasten kanssa pyrittiin kuitenkin keskustelemaan, jos jotain lasten ideoimaa toimintaa ei pystytty toteuttamaan.

Vuorovaikutteinen ja lasten aloitteille avoin ilmapiiri oli siis havaittavissa toiminnan aikana ja suunnitelmia oli mahdollista muuttaa tarvittaessa tilannekohtaisesti. Näiden havaintojen perusteella Turjan (2011, 49–50) esittelemä lasten valtaistumisen ulottuvuus toteutui monella eri tasolla toiminnasta riippuen. Turjan (2011, 51) määrittelemän toimintaprosessin ulottuvuuden osa-alueista lapset eivät tosin olleet mukana kuin osallistumis-, ideointi- ja päätöksentekoprosesseissa. Turjan (2010, 41) mukaan kasvattajien onkin usein haastavaa antaa lasten suunnitella, toteuttaa tai arvioida päiväkodin toimintaa. Shierin (2001, 111) asettaman lasten osallisuuden vähimmäistason voidaan kuitenkin nähdä toteutuneen. Hartin (1992, 8) tikapuumalliin verrattuna lasten osallisuus pääsi ainakin neljänneksi ylimmälle puolalle, eikä kolmen alimman puolan määrittelemää toimintaa esiintynyt. Lasten kuuleminen ei siis ollut näennäistä.

Lasten tietoisuutta osallisuudestaan ei tällä tutkimuksella pystytty todentamaan. Ryhmän aikuiset eivät olleet aktiivisesti ottaneet tätä toiminnan kehittämisen kohteeksi. Lasten koettiin kuitenkin havaitsevan omien mielipiteidensä ja ehdotustensa vaikutukset toimintaan ja sen muutoksiin silloin, kun aikuiset ottivat lasten ehdotukset vastaan toteuttamalla toimintaa saman tien. Lapsilla oli myös mahdollisuus jättää osallistumatta toimintaan, jos lapsi itse tai aikuiset kokivat tämän tarpeelliseksi. Lapsia pyrittiin kuuntelemaan ja tukemaan mielipiteidensä ilmaisuun sellaisissakin tilanteissa, joissa lapset eivät tehneet aloitetta tähän itse.

Lasten osallisuutta rajoittivat päiväjärjestyksen joustamattomuus ja kiire. Lapsille ei voitu antaa valinnanmahdollisuuksia varsinkaan silloin, kun oli ruokailun aika. Aikuisten asettamat rajat olivat osaltaan estämässä osallisuutta yhteisten sääntöjen ja turvallisuuden puitteissa. Erityistä tukea tarvitsevien lasten ei välttämättä annettu tehdä niin paljon omia päätöksiä, sillä heidän ei koettu kykenevän siihen turvallisissa rajoissa. Jokaiselle lapselle pyrittiin kuitenkin antamaan mahdollisuuksia tehdä omia valintoja ja päättää omista asioistaan. Ryhmän aikuisten asenteet olivatkin näin ollen osallisuutta mahdollistavia. Aikuiset eivät kuitenkaan kokeneet tekevänsä kaikkea lasten osallisuuden mahdollistamiseksi. Tämä johtui osaltaan kiireestä, joka rajoitti yhteisten osallisuuteen liittyvien keskustelujen määrää.

Tutkimustuloksista ilmenee, että integroidussa erityisryhmässä lasten osallisuuden avaintekijöinä toimivat päiväkotiryhmän aikuiset ja heidän toimintansa varhaiskasvatusympäristössä. Lasten osallisuus on otettava ryhmän aikuisten yhteiseksi keskustelun aiheeksi, jolloin on mahdollisuus osallisuuden tietoiseen edistämiseen. Myös tiimin jakamat samantyyppiset arvot ovat olennaisessa osassa osallisuuden mahdollistamisesta. Jos osallisuutta tai lapsilähtöistä toimintaa ei arvosteta, sitä ei myöskään pyritä mahdollistamaan. Integroidussa erityisryhmässä aikuisten apu osallisuuden mahdollistamisessa oli jokapäiväistä ja aikuiset olivat oppineet havaitsemaan, kuka lapsista tarvitsee apua missäkin tilanteessa. Lasten yksilöllisten tarpeiden havaitseminen vaati

aikuisilta tilanneherkkyyttä, joka koettiin vaikeaksi tehtäväksi. Woodhead (2010, xxi) painottaakin, ettei lasten osallisuus pienennä aikuisten roolia tai vähennä heidän vastuutaan, vaan asettaa heille vielä haastavamman roolin, kun osallisuus tulisi mahdollistaa jokaiselle lapselle heidän yksilölliset piirteensä huomioiden. Vaikka osallisuuden yhtenä mahdollistajana voidaan nähdä lasten aloitteet, on päiväkotiryhmän aikuisilla tässäkin suuri merkitys osallisuuden toteutumiselle. Aikuiset ovat niitä henkilöitä, jotka joko ottavat lasten aloitteet yhteiseen käsittelyyn tai jättävät ne huomioimatta. Voidaan myös olettaa lasten aloitteiden lisääntyvän silloin, kun lapset havaitsevat toiveidensa toteutuvan tai kun ilmapiiri on turvallinen ja avoin aloitteille, kuten haastateltavanikin mainitsivat.

Kuten olen esittänyt, lasten osallisuus näkyi tutkimuskohteenani olleen integroidun erityisryhmän arjen toiminnassa, muutamia osa-alueita lukuun ottamatta, erittäin hyvin. Koska integroidussa ryhmässä inklusion ajatus on osaltaan läsnä, voidaan olettaa, että lasten osallisuutta pyritään lähtökohtaisesti mahdollistamaan paremmin integroidussa erityisryhmässä verrattuna tavalliseen päiväkotiryhmään. Hill ym. (2004) liittävätkin inklusion ja lasten osallisuuden käsitteet saumattomasti yhteenkuuluviksi. Näin ollen voidaan myös todeta, että lasten osallisuutta edistettäisiin huomattavasti paremmin, jos kaikki päiväkotiryhmät muutettaisiin integroiduiksi. Jo kaikkien lasten toimiessa fyysisesti samoissa varhaiskasvatusympäristöissä tasa-arvoisuus lisääntyy, kun ketään jätetään ulkopuolelle. Kaikki ovat tällöin osallisina. Viittalan (2006, 54) mukaan jokainen ihminen kuuluu toisten ihmisten joukkoon, eikä tätä voida sivuuttaa. Kun tämän lisäksi toiminnan lähtökohdaksi otetaan lasten yksilöllinen huomioiminen ja lasten osallisuus, ollaan jo todella pitkällä tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen yhteiskunnan rakentamisessa.

7.2 Tutkimuksen eettisyys

Laadullisessa tutkimuksessa eettisyyden tarkastelu kohdistuu usein lähinnä tutkimustoimintaan, johon kuuluu muun muassa tutkimukseen osallistuvien informoiminen, aineiston keräämisen ja analyysimenetelmien luotettavuus, anonymiteettiongelmien sekä tulosten esittämistapa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128). Tutkimukseni eettisyyttä pohtiessa nousivat esiin muun muassa tutkimusluvut, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, tutkimukseen osallistuvien anonymisuus ja tutkimuksen esitleminen tutkimuksen kohteille. Tutkimusluvut pyysin kirjallisesti sekä kunnalta että lasten vanhemmilta (ks. Liite 3) ja suullisen myöntymisen tutkimuksen toteuttamiseen sain lapsiryhmässä työskenteleviltä aikuisilta.

Hirsjärvi ym. (1997, 214) pitävät eettisyyden kannalta olennaisena sitä, kuinka paljon tutkittaville annetaan tietoa havainnoinnin kohteista. En halunnut kertoa aivan tarkkaan päiväkotiryhmän aikuisille, mitä kaikkea osallisuuteen liittyvää havainnoin aineistonkeruun aikana.

Uskoin ryhmän aikuisten tarkkailevan tietoisesti tai tiedostamattaan omaa käytöstään enemmän, jos olisin kertonut heille, mihin havainnoinnissa keskityn. Tällöin tutkimuksen luotettavuus olisi saattanut kärsiä. Päiväkotiryhmän aikuiset ja lasten vanhemmat olivat kuitenkin hyvin tietoisia siitä, mitä tutkimuksellani pyrin yleisesti ottaen selvittämään. Lapsille en kertonut muuta kuin se, että olen katsomassa, mitä he päiväkodissa tekevät. Uskon, että halutessani tehdä selväksi lapsille tutkimukseni kohteen ja tarkoituksen, minun olisi pitänyt käyttää todella paljon aikaa lasten kanssa keskustelemiseen. En pitänyt tätä tarkoituksenmukaisena tutkimuksen teon kannalta, vaikka se olisi osaltaan, tutkimukseni aiheen huomioon ottaen, lisännyt lasten osallisuutta. Kuula (2011, 147) mainitseekin, että tällaisessa tilanteessa lasten huoltajilta pyydetty tutkimuslupa riittää, sillä lapsilla ei nähdä olevan täyttä itsemääräämisoikeutta tutkimukseen osallistumisesta päätettäessä. Olin siis saanut havainnointiin luvat kunnalta, lasten vanhemmilta sekä lapsiryhmän aikuisilta. Eettisyyttä ajatellen voidaan sanoa, ettei havainnointi vaikuttanut kovin suuresti lasten elämään tai heidän toimintaansa päiväkodissa.

Haastattelun jälkeen annoin haastateltaville tilaisuuden sanoa vielä jotain, mitä heidän mieleensä tuli ja he saivat kysyä puolestaan minulta kysymyksiä, jos halusivat. Haastateltavat käyttivätkin tilaisuuden hyväkseen ja kysyivät minulta, miltä ryhmän toiminta näytti mielestäni havainnointini aikana ja havaitsinko joitain epäkohtia toiminnassa liittyen lasten osallisuuteen. Kerroin lyhyesti mielipiteeni ja muistutin lopuksi, että he saavat tutkielmani luettavakseen sen valmistuttua. Tutkielmani valmistuttua teinkin siitä ylimääräisen kopion, jotta tutkimuskohteenani olevat päiväkotiryhmän aikuiset saisivat tutkimuksen luettavakseen. Tällöin he olivat tarkemmin tietoisia siitä, mitä olen heidän ryhmässään keräämästäni tutkimusaineistosta päätellyt. Myös päiväkodin muilla työntekijöillä oli mahdollisuus tutustua tutkimukseen. Tutkimuksen jakamisella oli suurempikin tavoite, sillä halusin päiväkodin työntekijöiden pohtivan yhä tietoisemmin omaa toimintaansa lasten osallisuuden mahdollistamisen kannalta.

Päiväkotiryhmän lasten ja aikuisten anonymiteetin varmistamiseksi käytin tutkimustuloksia raportoidessani nimikkeitä ”lapsi”, ”aikuinen” ja ”haastateltava” sekä lyhenteitä ”H1-H4”. En siis käyttänyt tutkielmassani tutkimuksen kohteena olevien nimiä enkä myöskään maininnut tarkkaan, missä kunnassa aineistonkeruu on toteutettu. Kuulan (2011, 214) mukaan tutkittavien nimien ja asuinalueiden muuttaminen tai poistaminen ovatkin laadullisen tutkimusaineiston anonymisoinnin kannalta olennaisia asioita. Tutkimusaineistoa säilytin niin, ettei siihen päässyt käsiksi kukaan muu kuin tutkija itse.

Tutkimusetiikan kannalta hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluvat myös yleinen huolellisuus ja tarkkuus tutkimustyössä, rehellisyys ja muiden tutkijoiden kunnioittaminen muun muassa lähdeviitteiden asianmukaisella merkitsemisellä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6).

Pyrinkin tekemään tarkkaa työtä tutkimukseni jokaisessa vaiheessa sekä tuomaan peittelemättä esiin sen, miten olen saanut tutkimukseni aikaiseksi. Lähdeviitteitä käytin aina tuodessani muiden tutkijoiden ajatukset ilmi, enkä kirjoittanut niitä omina mielipiteinäni.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuutta pohtiessani tulin miettineeksi muun muassa omia ennakko-oletuksiani ja triangulaatiota. Luotettavuutta voi parantaa triangulaation avulla, sillä se mahdollistaa tutkimuskohteen tarkastelun useammasta näkökulmasta (Eskola & Suoranta 1998, 68). Käytinkin menetelmätriangulaatiota etsiessäni tutkimuskysymyksiini vastauksia. Tutkimukselle tuo luotettavuutta myös se, että pyrin käyttämään teoriapohjassa mahdollisimman paljon ensimmäisen käden lähteitä. Tällöin tarkastelin kirjoittajien näkökulmia suoraan heidän kirjoittamistaan teksteistä. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuus liittyy koko tutkimusprosessiin, sillä siinä arvioidaan tutkijan kaikkea toimintaa, kun taas kvantitatiivisessa tutkimuksessa luotettavuus liittyy ainoastaan tutkimuksen mittaamismenetelmiin (emt., 210, 211). Tähän liittyen voin mainita, että pyrin koostamaan teoreettisen viitekehyksen mahdollisimman laajaksi kokonaisuudeksi. Vaikka suuri osa teoriataustasta viittaa Turjan (2010; 2011) teoksiin, onnistuin mielestäni teorian avulla tarkastelemaan tutkimustehtävääni ja -kysymyksiäni tarpeeksi kattavasti.

Objektiivisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkija pyrkii pitämään omat ennakko-oletukset, asenteet sekä arvot erillään tutkimuksesta ja tutkimukseen osallistuvista. Tämä tuskin on todellisuudessa mahdollista, mutta tutkijan olisi kuitenkin tärkeää yrittää tunnistaa nämä esioletukset ja arvostukset sekä mainita ne tutkimuksen lähtökohdiksi tai vaikuttaviksi tekijöiksi. (Eskola & Suoranta 1998, 17.) Hirsjärven ym. (1997, 161) mukaan tutkija on kiinnittynyt arvolähtökohtiin, sillä niiden perusteella hän päättää tavan, jolla tutkii ja tulkitsee ilmiöitä. Olenkin pohtinut omia ennakko-oletuksiani ennen tutkimuksen tekoa, sen aikana ja sen jälkeen. On kuitenkin vaikea sanoa, ovatko ne vaikuttaneet esimerkiksi aineiston keruuseen, tutkimuksen tuloksiin tai tulosten tulkintaan. Esimerkkinä voin mainita tutkimustuloksissa esittelemäni erityistä tukea tarvitsevien lasten erityisvapaudet. Nämä olivat suureksi osaksi omia oletuksiani siitä, mitä vain tietyt e-lapset saivat tehdä. En havainnut muiden lasten saavan tehdä näitä asioita, mutta on tietysti mahdollista, että hekin saivat tehdä joitain mainitsemistani asioista. En kuitenkaan usko, että ennakko-oletukseni olisivat vaikuttaneet tulosten tulkintaan, sillä pyrin ottamaan kaiken huomioon aineiston analyysissa. Oletukset ovat todennäköisesti olleet vaikuttamassa suurimmaksi osaksi tutkimusaineiston keruuseen, sillä uskon kiinnittäneeni havainnoinnissa eniten huomiota juuri niihin tekijöihin, joiden uskoin näkyvän havainnoinnin aikana.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 141) mainitsevat luotettavuuden kriteeriksi tutkimuksen tarkan raportoinnin. Tutkijan tulee heidän mukaansa antaa yksityiskohtaiset tiedot tutkimuksen toteutuksesta, jotta lukija voi arvioida itse tutkimuksen tuloksia. Tutkimuksen luotettavuutta lisää myös muun muassa sitaattien esitys. Sitaatit antavatkin lukijalle mahdollisuuden tarkastella, ovatko tutkijan tulkinnat aineistosta olleet onnistuneita (Eskola & Suoranta 1998, 180). Pyrinkin tutkimuksen raportointiosuudessa kertomaan mahdollisimman tarkasti ja yksityiskohtaisesti, miten toteutin tutkimukseni. Tutkimustulosten tarkastelussa käytin myös hyväkseni sitaatteja, jotka vahvistavat omaa kerrontaani aineistosta.

Havainnoinnin luotettavuuteen liittyy kysymys siitä, vaikuttaako havainnoijan läsnäolo havainnoitavien toimintaan. Havainnoimani lapset ottivat minut alusta saakka osaksi päiväkotiryhmää, sillä he pyysivät minua auttamaan heitä eri tilanteissa, lukemaan heille sekä leikkimään heidän kanssaan. En myöskään usko, että lapset käyttäytyivät eri tavalla kuin tavallisesti, sillä ainakaan ryhmän aikuiset eivät tätä tuoneet esiin keskusteluidemme aikana. Yhtenä päivänä työskennellessäni päiväkodin toisessa ryhmässä lastentarhanopettajana, yksi tutkimukseni havainnoinnin kohteena olleista lapsista kysyi, olenko tänään heidän ryhmässään ja koska tulen taas heidän ryhmäänsä aikuiseksi.

Niinä havainnointipäivinä, joina erityislapsia oli vähemmän, ryhmän aikuisten oli todennäköisesti hieman helpompi mahdollistaa lasten osallisuutta, kun erityistoimenpiteistä ja -vapauksista ei tarvinnut huolehtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kohdalla. Ryhmän aikuiset sanoivatkin minulle useasti havainnointini aikana, etten saa oikeaa kuvaa ryhmän toiminnasta, kun tietyt lapset eivät olleet paikalla. Integroidun erityisryhmän, kuten minkä tahansa päiväkotiryhmän, koostumus vaihtelee kuitenkin päivittäin ja tämä on siis juuri sitä päiväkodin arkea, jota tarkoituksena oli havainnoida. Lisäksi sain mielestäni hyvän yleiskuvan ryhmän toiminnasta, sillä havainnoin ryhmää kolmena eri päivänä. Havainnoinnin olisi tosin vaihtoehtoisesti voinut tehdä niin, että olisin keskittynyt jokaisella kerralla hieman eri osa-alueisiin. Tällöin olisin todennäköisesti saanut enemmän tietoa joihinkin teemoihin liittyen.

Tutkimusaineistoni teemoittelua oli välillä hankala tehdä, sillä monet haastatteluaineiston kohdat olisivat voineet sopia useampaan teemaan. Esimerkiksi lasten viittaamisen voisi helposti laittaa toimintaa rajoittaviin tekijöihin mutta se sopii yhtä hyvin myös osallisuutta mahdollistaviin tekoihin toiminnassa. Toimintaa rajoittavana tekijänä viittaaminen voidaan nähdä niin, että lapsi ei saa välttämättä mahdollisuutta kertoa omista asioistaan, jos hänen nimeään ei mainita. Lapsi ei tällöin myöskään saa sanoa asiaansa heti kun haluaisi. Viittaamisen asettaminen osallisuutta mahdollistaviin tekoihin tarkoittaa puolestaan sitä, että jokaiselle lapselle annetaan mahdollisuus sanoa oma mielipiteensä tai asiansa, sillä viittaamisen avulla lapset eivät puhu toistensa päälle ja kaikkia

pystytään näin ollen kuuntelemaan. Tästä esimerkistä voidaan havaita se, kuinka paljon tutkijan henkilökohtaiset mielipiteet ja valinnat vaikuttavat analyysin tekoon ja tutkimustuloksiin.

7.4 Jatkotutkimusmahdollisuuksia

Tutkimukseni toteutuksessa voidaan nähdä hieman ristiriidassa oleva näkemys tutkimusaiheeseeni liittyen. Lasten osallisuutta edistäessä olisi tärkeää ottaa lapset jollain tavalla myös tutkimuksen toteuttamiseen mukaan muutenkin kuin passiivisessa, havainnoitavien roolissa. Tätä peräänkuuluttaa myös Karlsson (2012) esitellessään lapsinäkökulmaista tutkimusta. Jotta tutkimuksessa mahdollistettaisiin lasten osallisuutta, voitaisiin siinä esimerkiksi haastatella lapsia. Lasten haastattelun avulla olisi myös mahdollista saada selville, miten lapset todellisuudessa kokevat oman osallisuutensa päiväkodissa. Koska olen itsekkin nostanut osallisuuden määrittelyssä esiin tietoisuuden omasta osallisuudesta, olisi tärkeää selvittää, tuntevatko lapset olevansa osallisina. Tulevaisuudessa olisi siis merkittävää tutkia lasten osallisuutta heidän omien kokemustensa ja mielipiteidensä valossa.

Tutkimukseni tuloksista ilmenee, että päiväkodissa tiimin yhteiselle keskustelulle ja suunnittelulle ei ole riittävästi aikaa. Koska päiväkodin aikuiset ovat kuitenkin hyvin tärkeässä asemassa lasten osallisuuden mahdollistamisessa, olisi tulevaisuudessa hyödyllistä tutkia sitä, miten tiimien keskusteluaikaa saataisiin lisättyä. Päiväkodin käytäntöjä tulisi selvästikin muuttaa, jos lapsen kannalta olennaisesta osallisuuden mahdollistamisesta ei ehditä edes tehdä päätöksiä tiimin kesken. Sinclair (2004, 116) näkee tulevaisuuden haasteet lasten osallisuudessa siinä, että osallisuus juurtuisi osaksi organisaatorakenteita ja -kulttuureita sekä aikuisten kokonaisvaltaista ajatusmaailmaa eikä osallisuutta näin ollen pyritäisi toteuttamaan enää vain yksittäisten toimenpiteiden muodossa. Tutkimusta täytyy siis tehdä monipuolisesti lasten osallisuuteen liittyen, jotta osallisuus olisi kaikessa varhaiskasvatustoiminnassa lähtökohtana.

Jos Suomessa pyritään toteuttamaan inklusiivista kasvatusta, pitäisi sen yksi avaintekijöistä, osallisuus, ottaa paremmin huomioon päiväkotien ja koulujen toiminnassa. Cavet ja Sloper (2004, 285) toteavat, että vammaisten lasten osallisuuden edistämiseksi tarvitaan enemmän koulutusta. Saloviita (2012, 33) on kuitenkin toista mieltä kirjoittaessaan suomalaisten opettajien erinomaisesta koulutuksesta, joka antaa tarvittavat tiedot ja taidot inklusion toteuttamiseen ja erilaisuuden kohtaamiseen. Oman kokemukseni mukaan opettajilla ei ole tarpeeksi itseluottamusta omiin kykyihinsä aiheeseen liittyen ja he kaipaavat lisäkoulutusta erityistä tukea tarvitsevien lasten opetukseen. Varhaiskasvatuksen kontekstissa tarvittaisiin laajempaa tutkimusta, jolla saataisiin selville, onko opettajilla valmiuksia mahdollistaa kaikkien lasten osallisuutta. Olisikin järkevää

selvittää tarkemmin, millaista koulutusta päiväkodissa työskenteleville aikuisille tulisi antaa, jotta he kokisivat omaavansa tarpeeksi tietoa ja taitoa osallisuuden mahdollistamiseksi.

Tutkimustuloksistani voidaan löytää lasten osallisuutta mahdollistavia ja estäviä tekijöitä. Tutkimuksellani ei kuitenkaan ole sen suurempaa merkitystä, ellei sen avulla varhaiskasvatustoiminta muutu millään tavalla. Omaan tutkimukseeni liittyvällä toimintatutkimuksella olisikin mahdollista selvittää, kuinka paljon lasten osallisuus päiväkotiryhmän toiminnassa lisääntyy, jos ryhmän aikuiset alkavat kiinnittää aktiivisesti huomiota osallisuuden tekijöihin. Kun toiminnassa otettaisiin huomioon osallisuutta mahdollistavat tekijät ja osallisuutta estäviä rajoittavia tekijöitä pyritäisiin purkamaan, lasten osallisuudella olisi paremmat mahdollisuudet toteutua sen jokaisella tasolla. Toimintatutkimuksen avulla voitaisiin saada selville, mitkä ovat tehokkaimpia tapoja edistää lasten osallisuutta päiväkodin toiminnassa. Lapset kannattaisi luonnollisesti ottaa mukaan toimintatutkimuksen toteuttajiksi ja arvioijiksi.

LÄHTEET

Ahlholm, S. 2014. ”Että jokainen lapsi saisi osallistua niillä taidoilla, mitä hänellä on” Kasvattajien toiminta lasten osallisuudessa. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma. Tampereen yliopisto.

Akola, S. 2007. Lasten osallisuus päiväkodin toiminnassa Suomessa ja Saksassa. Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Booth, T. & Ainscow, M. 2002. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>. Viitattu 23.5.2016.

Cavet, J. & Sloper, P. 2004. Participation of Disabled Children in Individual Decisions About Their Lives and in Public Decisions About Service Development. *Children & Society* Vol. 18 (4), 278–290.

Eskel, P. & Marttila, M. 2013. Osallisuuden kokemus osana yhteisöllisyyttä. Teoksessa P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) *Pienten piirissä: yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille*. Jyväskylä: PS-kustannus, 75–96.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 7. painos. Tampere: Vastapaino.

Hart, R. A. 1992. *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Innocenti Essays No. 4. Florence: UNICEF International Child Development Centre. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf. Viitattu 16.1.2016.

Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. & Fonsén, E. 2011. Lapsikohtainen havainnointi ja arviointi varhaispedagogiikassa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 54–66.

Hill, M., Davis, J., Prout, A. & Tisdall, K. 2004. Moving the Participation Agenda Forward. *Children & Society* Vol. 18 (2), 77–96.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 18. painos. Helsinki: Tammi.

Jordan, A., Carlile, O. & Stack, A. 2008. *Approaches to Learning: A Guide For Teachers*. Maidenhead: Open University Press.

Järvelä, S., Häkkinen, P. & Lehtinen, E. 2006. Motivaatio, emootiot ja oppimisen itsesääätely teknologiaympäristöissä. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) *Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö*. Porvoo: WSOY, 61–64.

Karila, K. 2013. Ammattilaissukupolvet varhaiskasvatuksen pedagogiikan toteuttajina ja kehittäjinä. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) *Varhaiskasvatuksen pedagogiikka*. Tampere: Vastapaino, 9–29.

Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–63.

Kirmanen, T. 1999. Haastattelu lapsen ja aikuisen kohtaamisena – kokemuksia lasten pelkojen tutkimuksesta. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) *Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä*. Jyväskylä: Atena, 194–217.

Kivirauma, J. 2009. Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. 1.–2.painos. Helsinki: WSOY, 25–45.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Lakkala, S. 2009. Pienin askelin kohti inklusiota. Teoksessa O. Ikonen & A. Krogerus (toim.) *Ainutkertainen oppija: erilaisuuden ymmärtäminen ja kohtaaminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 210–218.

Lapsiasiavaltuutettu. 2009. Lasten osallisuus ei ole pelkkää mielipiteiden selvittämistä. Tiedote 9/2009. <http://lapsiasia.fi/tata-mielta/tiedotteet/tiedotteet-2009-2005/lasten-osallisuus-ei-ole-pelkkaa-mielipiteiden-selvittamista/>. Viitattu 28.5.2016.

Laukkanen, M. 2010. Lasten osallistumisoikeudet ja niiden toteutuminen päiväkotiryhmässä. *Varhaiskasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.

Leinonen, J., Brotherus, A. & Venninen, T. 2014. Children's participation in Finnish pre-school education – Identifying, Describing and Documenting Children's Participation. *Journal of Nordic Early Childhood Education Research*, Vol. 7 (8), 1-16. <https://journals.hioa.no/index.php/nbf/article/download/725/794>. Viitattu 25.5.2015.

Lindblom-Yläne, S., Mikkonen, J., Heikkilä, A., Parpala, A. & Pyhältö, K. 2009. Oppiminen yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto-opettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 70–99.

Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. 1.–2.painos. Helsinki: WSOY, 75–99.

Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas. *Erityispedagogiikan perusteet*. 1.–2.painos. Helsinki: WSOY, 47–73.

Opetushallitus. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2014: 94. http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Viitattu 24.5.2016.

Opetushallitus. 2016. Vasu2017 luonnos. <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>. Viitattu 24.5.2016.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Lapsi- ja nuorisopolitiikan kehittämisohjelma 2012–2015. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012: 6.

Pajulammi, H. 2014. Lapsi, oikeus ja osallisuus. Helsinki: Talentum.

Percy-Smith, B. & Thomas, N. 2010. Conclusion: Emerging themes and new directions. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) *A Handbook of Children and Young People's Participation: perspectives from theory and practice*. London: Routledge, 356–366.

Pihlaja, P. 2004. Varhaisvuosien erityiskasvatuksen rakenteelliset ja ideologiset perusteet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. *Erityiskasvatus varhaislapsuudessa*. 1. painos. Helsinki: WSOY, 112–130.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>. Viitattu 17.1.2016.

Saloviita, T. 2012. Inklusio eli ”osallistava kasvatus”: lähteitä sekä 13 perustetta inklusiota vastaan. <http://users.jyu.fi/~saloviit/tutkimus/Inklusio.pdf>. Viitattu 31.5.2016.

Shier, H. 2001. Pathways to Participation: Openings, Opportunities and Obligations. *Children & Society* Vol. 15, 107–117.

Sinclair, R. 2004. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. *Children & Society* Vol. 18 (2), 106–118.

Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimus- ja kehittämiskeskus, Stakes. 2005. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Oppaita 56. Helsinki: Stakes. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/77129/Varhaiskasvatussuunnitelmanperusteet.pdf?sequence=1>. Viitattu 11.1.2016.

Stenvall, E. & Seppälä U. 2008. Talo lapsia varten. Lapsen osallisuus pääkaupunkiseudun päiväkodeissa. Pääkaupunkiseudun sosiaalialan osaamiskeskus SOCCAn ja Heikki Waris -instituutin työpapereita 2008:1. http://www.socca.fi/files/100/Talo_lapsia_varten_lasten_osallisuus_paivakodissa.pdf. Viitattu 14.1.2016.

Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, THL. 2016. Lapsen osallisuus. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/lasten-osallisuus>. Viitattu 16.1.2016.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 10., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Turja, L. 2010. Lapset osallisina – Kohti uutta varhaiskasvatuskulttuuria. Teoksessa L. Turja & E. Fonsén (toim.) Suuntana laadukas varhaiskasvatus. Professori Eeva Hujalan matkassa. Tampere: Suomen Varhaiskasvatus ry, 30–47.

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. Jyväskylä: PS-kustannus, 41–53.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Törrönen, M. 1999. Lapsi ja osallistuva havainnoiminen. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena, 218–233.

UNICEF. 2016. Lapsen oikeuksien sopimus. <https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/>. Viitattu 16.1.2016.

Varhaiskasvatuslaki 36/1973. www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036. Viitattu 25.5.2016.

Veermans, M. & Tapola, A. 2006. Motivaatio ja kiinnostuneisuus. Teoksessa S. Järvelä, P. Häkkinen & E. Lehtinen (toim.) Oppimisen teoria ja teknologian opetuskäyttö. Porvoo: WSOY, 65–84.

Viitala, R. 2004. Ideologisia ja pedagogisia lähtökohtia erityistä tukea tarvitsevien lasten kanssa toimittaessa. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala. Erityiskasvatus varhaislapsuudessa. 1. painos. Helsinki: WSOY, 131–152.

Viittala, K. 2006. Lasten yhteinen varhaiskasvatus: erityisestä moninaisuuteen. Tampere: Tampere University Press.

Vygotsky, L. S. 1978. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Edited by M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman. Cambridge: Harvard University Press.

Wikström, M.-L. 2015. Erityistä tukea tarvitsevien lasten osallisuuden toteutuminen. Tapaustutkimus päiväkotiryhmään integroiduista erityisen tuen lapsista. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Woodhead, M. 2010. Foreword. Teoksessa B. Percy-Smith & N. Thomas (toim.) A Handbook of Children and Young People's Participation: perspectives from theory and practice. London: Routledge, ixx–xxii.

1. Kuinka paljon lapsia kuullaan ja millaisissa asioissa? Onko aloite lähtöisin lapsista vai aikuisista?
2. Kuinka paljon lapset saavat päättää päivän aikana tekemistään asioista?
3. Mistä asioista lapset saavat päättää päivän aikana?
4. Saavatko lapset osallistua haluamallaan tavalla? Voiko sivuun jäädä halutessaan?
5. Otetaanko lasten ehdotukset huomioon toiminnassa? Ehdottavatko lapset vaihtoehtoisia toimintoja?
6. Otetaanko lapset mukaan toiminnan suunnitteluun? Millä tavalla? Poimivatko aikuiset vain lasten sanomisista ideoita?
7. Onko kaikilla lapsilla samanlaiset mahdollisuudet osallistua/olla osallisina?
8. Tuleeko osallisuus esille paremmin joissakin tilanteissa? Missä?
9. Perustuuko toiminta lapsille ominaisille tavoille toimia: leikkiminen, tutkiminen, taiteellinen kokeminen ja ilmaiseminen sekä liikkuminen; ja näin ollen edistää lasten osallisuutta?

Lasten osallisuus yleisesti

Mitä lasten osallisuus on?

Mitä lasten osallisuus on varhaiskasvatuksessa/päiväkodissa?

Onko lasten osallisuus tärkeää ja miksi?

Lasten osallisuuden näyttäytyminen/toteutuminen integroidussa erityisryhmässä

Onko lasten osallisuus tärkeää erityisesti tässä ryhmässä? Painotetaanko osallisuutta jotenkin toiminnassa?

Millä tavoin lasten osallisuutta toteutetaan? Mitä lasten osallisuuden osa-alueita/toteutumistapoja on havaittavissa päiväkotiryhmän arjen toiminnassa?

Miten lasten osallisuus näkyy toiminnassa?

Miten lasten osallisuuden toteutumisesta huolehditaan integroidussa erityisryhmässä?

Onko lasten osallisuus/osallisuuden aste riippuvainen lasten iästä?

Lasten osallisuuden erot tuen tarpeesta riippuen

Minkälaisia eroja lasten osallisuudessa on riippuen lasten tuen tarpeesta?

Osallisuuden mahdollistajat

Kuka mahdollistaa lasten osallisuuden?

Mitkä tekijät mahdollistavat lasten osallisuuden?

Osallisuuden estäjät

Mitkä tekijät estävät lasten osallisuutta?

Hei _____ vanhemmat!

Teen pro gradu -tutkielmaani lasten osallisuuteen liittyen ja haluaisinkin teidän lapsenne mukaan tutkimukseeni. Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisena lasten osallisuus toteutuu päiväkodin integroidussa erityisryhmässä. Tarkoituksena on myös löytää osallisuutta edistäviä ja estäviä tekijöitä. Lasten osallisuuteen olennaisena osana kuuluvat esimerkiksi kuulluksi tuleminen sekä omista asioista päättäminen. Kerään tutkimusaineiston havainnoimalla päiväkotiryhmän lapsia ja aikuisia sekä haastatteleamalla ryhmän aikuisia. Huolehdin tutkimusta tehdessäni siitä, ettei yksittäisiä lapsia voi tunnistaa valmiista tutkielmasta. Aineistoon ei myöskään pääse käsiksi minun lisäkseni kukaan. Voitte halutessanne peruuttaa lapsenne tutkimukseen osallistumisen missä vaiheessa tahansa. Kiitos, kun olette lapsenne kanssa osana tutkimukseni onnistumista!

Terveisin

Riikka Haverinen

Lisäkysymyksiä tutkimukseen liittyen voitte esittää lähettämällä sähköpostia osoitteeseen

Palautathan tämän 4.3.2016 mennessä!

Lapsen nimi: _____

	Kyllä	Ei
Lasta saa havainnoida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lasta saa videokuvata	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Huoltajan allekirjoitus: _____